Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570383
Centre d'intérêt: 140

Association des cadres des collèges du Québec. Colloque (10e : 1993 : Montréal, Québec).

Des collèges plus responsables... de quoi? : vers une redéfinition de l'exercice de la responsabilité en milieu collégial : actes / du [10e] Colloque, 1993, les 3 et 4 novembre..., Hôtel Radisson Gouverneurs, Montréal ; Association des cadres des collèges du Québec. -- [L'Ancienne-Lorette] : L'Association, [1993?].
36 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes bibliogr. à la fin de certains textes.

Descripteur(s): Responsabilité * Rôle du collège * Administration scolaire * Législation scolaire * Décentralisation * Gestion * Collège communautaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Québec (Province) * Ontario

Identificateur(s) de sujet: Culture organisationnelle

Ce colloque examine la question de la responsabilité des collèges dans une perspective externe (vis-à-vis le MESS) et interne (direction générale par rapport aux départements et aux enseignants). Il décrit d'abord le portrait actuel du partage des responsabilités de tous les secteurs d'activités des collèges, abordant l'encadrement juridique, la culture organisationnelle et la dimension personnelle (ou psychologique). Puis il informe sur ce qui se passe dans d'autres réseaux ou établissements. Finalement, il invite à réfléchir sur l'avenir de la gestion de l'enseignement collégial.

ACTES DU COLLOQUE 1993

DES COLLÈGES PLUS RESPONSABLES..

DE QUOI ?...

Les 3 et 4 novembre 1993
Hôtel Radisson Gouverneurs
Montréal

Vers une redéfinition de l'exercice de la responsabilité en milieu collégial

Association des Cadres des Collèges du Québec

95-70383

TABLE DES MATIÈRES

Thématique 2

Mot de bienvenue 3

M. Guy Boutin, président de l'A.C.C.Q.

Éloge de l'irresponsabilité 5

Ponce Pilate *alias* André Archambault
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

L'encadrement juridique des responsabilités des collèges 8

M. Robert Waddell, secrétaire général
Cégep Heritage

La culture organisationnelle des cégeps face à l'exercice de la responsabilité 11

M. Jean-Noël Tremblay, professeur
École nationale d'administration publique (ÉNAP)

Le profil de la personne responsable 16

Mme Francine Harel Giasson, professeure titulaire
Hautes études commerciales (HEC)

Une gestion décentralisée de l'enseignement collégial : l'expérience des collèges communautaires ontariens 19

Mme Nicole Vigeant, directrice des études
Cégep de Rimouski

Mme Marielle Poirier, directrice des études
Cégep de la Gaspésie et des Îles

L'influence du processus de décentralisation sur la gestion : une expérience vécue 24

M. Denis De Belleval, directeur général
Ville de Québec

La responsabilité locale : pourquoi et comment? 28

M. Paul Inchauspé, directeur général
Cégep Ahuntsic

Allocution de clôture 36

M. Jean Perron, directeur exécutif
A.C.C.Q.

THÉMATIQUE

Le mouvement de décentralisation amorcé au début des années 90 s'est rapidement étendu au secteur de l'éducation. Ainsi, à la suite des travaux de la Commission parlementaire de l'éducation, à l'automne 1992 et à la suite du dépôt des orientations d'avenir de la réforme collégiale le printemps dernier, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science a concédé des pouvoirs accrus aux cégeps, leur conférant ainsi une plus grande autonomie. Cette nouvelle autonomie s'appliquera dans différents secteurs, notamment dans l'organisation et la sanction des études, l'évaluation et l'imputabilité, la gestion des programmes, le financement, etc. C'est donc dire que les cégeps devront être plus responsables.

Mais comment devra s'articuler cette responsabilité? Qui sera finalement responsable? Quelle sera l'étendue des responsabilités des gestionnaires? À qui devront-ils rendre des comptes? C'est sur ces questions que le présent colloque entend réfléchir et apporter quelques éléments de réponse.

Le traitement du sujet

La question sera abordée à la fois dans une perspective externe (cégeps vis-à-vis le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science) et interne (direction générale par rapport aux départements et aux enseignants).

Le traitement se fera en trois temps :

- le portrait actuel;
- l'expérience d'autres réseaux ou établissements;
- la situation à venir.

Le portrait actuel vise à montrer comment le partage des responsabilités s'effectue présentement dans les cégeps. Tous les secteurs d'activités, de l'embauche à la gestion financière, en passant par la coordination départementale et l'éducation des adultes seront traités de trois façons :

- l'encadrement juridique;
- la culture organisationnelle;
- la dimension personnelle (ou psychologique).

Les illustrations de ces dimensions se feront à travers les secteurs d'activités identifiés ci-dessus.

En seconde partie, on cherche à informer les membres de ce qui se passe dans d'autres réseaux, d'autres établissements. On pourra ainsi comparer les modes de gestion de différentes institutions et voir comment les gestionnnaires s'acquittent de leurs responsabilités.

La troisième partie du colloque invite les participants et les participantes à réfléchir sur l'avenir de la gestion de l'enseignement collégial. Plusieurs questions y seront abordées, notamment :

- Le partage des responsabilités dans un service public est lié à la conception que l'on se fait de la démocratie. Quels sont les changements les plus aptes à entraîner un plus grand sens des responsabilités et une vie démocratique plus complète?
- Les cégeps ont-ils le désir et la capacité d'assumer davantage de responsabilités?
- Quelle devrait-être leur attitude face à la décision en situation d'incertitude, face au risque?
- La population, les pouvoirs politiques et le personnel des cégeps se méfieront-ils d'un transfert des responsabilités sur le plan local?

Mot de bienvenue

M. Guy Boutin, président de l'A.C.C.Q.

Il me fait plaisir, à titre de président de notre Association de vous accueillir à cette dixième version de notre colloque annuel, qui consacre également la vingtième année d'existence de notre Association. Je reviendrai sur cet événement un peu plus tard, si vous me le permettez. Pour l'instant, j'aimerais regarder avec vous les implications de la thématique retenue pour cette activité.

Permettez-moi une petite parenthèse politique : la plupart d'entre vous savent que j'ai mené une chaude lutte avec M. Charest dans mon comté (Sherbrooke), lors des dernières élections. Le fait que M. Charest ait été élu n'altère en rien la situation criante que les résultats de ces élections confirment : le Québec est mûr pour le changement, et le vent de réforme qui souffle présentement se fera sentir dans bien des secteurs, dont celui qui nous touche tout spécialement : le réseau collégial. Comme vous le voyez, on ne peut dissocier la politique des grands enjeux de notre société; l'application de la réforme de l'enseignement collégial nous en présente une illustration évidente.

C'est pour cette raison que le titre de notre colloque *Des collèges plus responsables... De quoi?* m'apparaît d'une telle actualité. À prime abord, je vous avouerai que je suis resté accroché au mot responsabilité, ce mot qui trop souvent fait peur, ne serait-ce que par la somme de travail qu'il sous-tend fréquemment. À titre de cadres de collèges, des responsabilités, nous en avons tous, et nous savons tous parfaitement ce que cette notion implique. La grande question porte donc sur la *redéfinition de l'exercice de la responsabilité en milieu collégial*, comme le précise d'ailleurs le sous-titre du programme.

Puis, le point d'interrogation et surtout, la balle qui rebondit ou qui passe d'une personne à l'autre m'ont fait comprendre que le noeud de la thématique se trouvait là : dans le rebondissement de la petite balle de la responsabilité. Je ne sais pas si vous avez eu comme moi la curiosité de déplier complètement le programme de ce colloque, mais si vous l'avez fait, vous avez dû vous apercevoir que la petite balle, elle en fait du chemin, et qu'elle semble rebondir sur la tête de pas mal de monde...! Est-ce là ce qui nous attend?

Pour moi, mieux que n'importe quelle explication élaborée, cette image vaut mille mots. Car nous en sommes bel et bien rendus à nous relancer la balle de la responsabilité, sans nous soucier de savoir qui en héritera finalement. Bien sûr, les orientations de la réforme de madame Robillard y font pour beaucoup. Pourtant, je ne pense pas qu'il faille voir là la seule et unique raison de cet inconfort face aux nouvelles responsabilités qui nous échoient. C'est que les cadres que nous sommes savent mieux que quiconque que notre réseau fait office de baromètre social et qu'il indique, à plus ou moins long terme, la direction future de notre société.

À titre de gestionnaires de cégeps, c'est à nous qu'il appartient de donner l'heure juste et de contribuer directement au succès de notre clientèle. On comprend aisément que la tâche suscite quelque malaise... Surtout que depuis quelque temps, le mouvement de décentralisation semble s'accentuer dans différents secteurs (santé, affaires sociales, développement régional et municipalités, pour ne nommer que ceux-là), ce qui permet de penser que cette tendance ira en croissant constamment.

Il va sans dire que la réforme annoncée s'inscrit fort bien dans ce mouvement et qu'elle ne se fera pas sans nous, il faut bien le dire. Je crois donc que nous devrons nous retrousser les manches et nous atteler à une tâche de plus en plus exigeante.

Donc la responsabilité représente pour nous une charge qui s'alourdit sans cesse. Quelles options avons-nous? Et d'abord, en avons-nous, des options? Ce sont là des questions que j'aurai grand plaisir à débattre. Je remarque, en passant, que notre comité organisateur a réussi le tour de force de ramener d'une époque fort lointaine la personnification même des problèmes de la responsabilité : Ponce Pilate. Il faut espérer que ce digne personnage ne nous incitera pas à nous laver les mains... Ce serait trop facile!

N'empêche qu'il faut avouer que ce serait bien tentant, surtout avec la considération que nous recevons de notre gouvernement, qui s'efforce de nous couper les vivres et de décourager notre productivité, avec ses décrets aberrants! Rassurez-vous, je sais me contenir et je ne me lancerai pas ici dans de grandes envolées politiques. Mais que voulez-vous? Notre responsabilité augmente et notre marge de manoeuvre diminue. Il y a là une contradiction évidente que je ne peux pas ne pas relever.

Alors, si nous refusons de nous laver les mains du sort de nos institutions collégiales, que faisons-nous? Eh bien c'est précisément ce à quoi cherche à répondre le

présent colloque. On cherche, en fait, à savoir qui, en fin de compte, sera responsable de quoi. Pour ce faire, on s'attardera d'abord à préciser le portrait actuel de nos institutions : encadrement juridique, culture organisationnelle et dimension psychologique seront tour à tour abordés par des personnes aux compétences reconnues.

Demain, nous entamons la journée en partageant l'expérience de personnes qui ont vécu le phénomène de la décentralisation et qui pourront sans aucun doute nous faire part des ajustements qui s'en sont suivis. Par la suite, nous aurons l'occasion, en après-midi, d'échanger nos vues lors des ateliers sur le thème de la situation à venir. Permettez-moi de vous lancer la balle (et pourquoi pas?!) immédiatement et de vous faire partager les questions que je considère les plus épineuses, à savoir :

- Les cégeps ont-ils le désir et la capacité d'assumer dans l'avenir davantage de responsabilités? Car ce n'est pas tout de vouloir, il faut aussi pouvoir, si l'on veut atteindre les objectifs fixés.
- Quelle devra être leur attitude — et par là même, la nôtre — face à la décision en situation d'incertitude, c'est-à-dire face au risque? Dire que notre situation politique sera des plus incertaines au cours des prochaines années, c'est dévoiler un secret de polichinelle; qu'on le veuille ou non, il faudra improviser et ajuster nos compétences aux fluctuations sociales. Comment s'articulera cet ajustement, voilà ce qui reste à préciser.
- La population, les pouvoirs politiques et le personnel des cégeps se méfieront-ils d'un transfert probable des responsabilités à un palier local? (Je vous avouerai que j'ai déjà ma petite idée sur la question, que je ne vous transmettrai cependant pas pour ne pas influencer votre réflexion.)
- Le transfert des responsabilités vers les cégeps modifiera-t-il la dynamique interne des établissements? Et si oui, comment?
- L'exercice de la responsabilité amène sa part de contraintes et d'inconvénients. Lesquels? Sommes-nous prêts à les accepter?
- La responsabilité nécessite des moyens d'action. Aurons-nous ceux qu'il faudra pour assumer davantage de responsabilités? Cette question rejoint celle de la capacité; comme je le disais, les meilleures intentions du monde ne mènent pas très loin si l'on ne dispose pas des moyens pour les concrétiser. Après tout, on dit que *L'enfer est pavé de bonnes intentions...*
- L'augmentation de la responsabilité crée de nouvelles obligations, dont celle de rendre compte en particulier. Sommes-nous disposés à une plus grande imputabilité? Voilà une question qui engendre un sentiment d'inconfort chez de nombreux cadres... Rendre des comptes, ça veut dire quoi, au juste? Est-ce à dire que nous serons constamment soumis à d'inflexibles règles de comportement?
- Quel degré de responsabilité et d'imputabilité l'enseignant de demain devra-t-il assumer? Quel sera alors le rôle du gestionnaire? (Encore plus dans l'ombre ou au contraire constamment pointé du doigt?)
- Quelles habiletés et quelles attitudes seront requises pour fonctionner dans ces nouvelles conditions? Quel style de gestion devra-t-on adopter? Est-ce qu'on nous donnera les ressources — humaines et financières — pour développer ces habiletés et ce nouveau style de gestion?

Bon. Je ne veux pas décourager personne, mais il y a là-dedans du travail pour plus longtemps que la seule durée du colloque! Qu'à cela ne tienne : le colloque, c'est une invitation à poursuivre et à concrétiser cette réflexion au cours de la prochaine année.

Quoi qu'il en soit, après une dure journée de travail intellectuel soutenu, nous aurons tout le loisir de nous détendre, puisque nous enchaînerons avec la soirée de nos 20 ans.

Conçue et organisée dans un esprit de détente, cette soirée marque cet événement important que sont nos 20 ans. Eh oui, voilà déjà 20 ans qu'à titre d'association de cadres, nous veillons sur les intérêts de nos membres et cherchons à nous adapter à leurs besoins. Je profite de l'occasion qui m'est offerte aujourd'hui pour rendre hommage à toutes celles et à tous ceux qui ont donné temps et énergie pour faire grandir l'Association. Je souhaite une longue vie à l'Association et j'espère que nous serons nombreux à célébrer son anniversaire, demain soir. On me dit, en passant, que tous nos anciens présidents ont reçu et accepté l'invitation de prendre part à cette soirée. Pour ma part, j'ai bien hâte de rencontrer ces hommes courageux! (Hum!Hum!)

En dernier lieu et avant de vous quitter, je ne saurais terminer cette introduction sans vous présenter celui qui nous a fait l'honneur d'accepter l'animation de ce colloque, M. Marc Laurendeau. Autrefois cynique, aujourd'hui pas moins réaliste, puisque journaliste à Radio-Canada, monsieur Laurendeau aura la tâche de présenter nos conférencières et conférenciers et de veiller à ce que notre horaire chargé soit respecté autant que possible.

Sans plus tarder, je souhaite la bienvenue à toutes celles et ceux qui ont accepté de venir nous enrichir de leur expérience, je souhaite à tous un excellent et fructueux colloque et, sans autre préambule, cède la parole à M. Laurendeau.

Merci!

Éloge de l'irresponsabilité

Ponce Pilate *alias* André Archambault,
cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Ave populus! Alea jacta est! Sic transit gloria mundi! Ô tempora, ô mores! Audaces fortuna juvat! Quousque tandem!...

Veuillez m'excuser. Vous comprendrez sans doute qu'un décalage horaire de près de vingt siècles s'accompagne, comme effet secondaire, d'un décalage linguistique. Il m'a fallu quelques instants pour réaliser que je ne m'adressais pas à des concitoyens romains mais bien à des barbares gaulois. J'ai pensé, pendant un certain temps, faire ma communication en latin. On m'a fait comprendre que vous ne maîtrisiez pas cette langue divine. J'ai tenté de faire sous-titrer mes propos par une firme japonaise. Je préfère ne pas vous donner d'exemples, car la fidélité de la traduction qui m'a été fournie était plus que douteuse. J'ai donc décidé, et vous m'auriez sûrement donné raison, de me mettre à l'étude du français, malgré les tortures que cette langue occasionne à une bouche rompue à la douceur du latin.

Vous me permettrez également d'emprunter la phrase célèbre de mon bon ami Jules :

Veni, Vidi et je l'espère, *Vici*.

En passant, je voudrais aviser la direction de l'Hôtel que ce n'est pas un «cadeau» de stationner un char attelé de quatre chevaux dans leur garage souterrain. Les pentes sont raides en Hérode. J'ai manqué péter mon bacul. Et puis, vos «autos», comme vous les appelez, elles ne sentent pas la rose elles non plus.

Mais je ne suis pas ici pour me plaindre, mais pour vous parler d'une grande vertu dont je m'honore d'être le plus célèbre représentant de toute l'histoire : l'irresponsabilité.

Permettez-moi toutefois de rectifier immédiatement une méprise historique qui se perpétue depuis près de vingt siècles. Le lavage des mains dont on parle dans les Évangiles n'avait rien à voir avec le procès en cours. Comme c'est encore souvent le cas aujourd'hui, j'ai été mal cité par les reporters de l'époque. Je n'ai jamais dit: «Je me lave les mains du sang de ce juste», mais j'ai bien dit: «Je me lave les mains du sang de ce poulet que ma femme vient juste de me servir». Je vous rappelle que je sortais de table et j'étais «tanné» d'avoir les mains collantes. Comme ni Saint-Hubert, ni les serviettes au citron n'avaient encore été inventés, je me suis lavé les mains comme n'importe qui. Mais les journalistes, comme toujours, ont retenu ce qui faisait leur affaire.

Cette mise au point étant faite, ou si vous préférez, *his dictis*, passons au vif de notre sujet.

Je me suis laissé dire que vous, les cadres de collèges, aviez souvent réclamé qu'on vous accorde plus de responsabilités. Vous l'auriez même fait à cor et à cri lors d'une récente commission parlementaire. Je vous avoue que je ne vous comprends pas. Vous n'êtes pas bien comme vous êtes? Pourtant, vous avez en main des outils absolument merveilleux pour décider sans être responsables. Je crois sincèrement que vous ne réalisez pas la chance que vous avez aujourd'hui par rapport à ce que nous avions quand j'occupais des fonctions analogues aux vôtres. J'avais une province à gérer et je devais moi aussi me rapporter à la maison-mère qui, dans mon cas, était à Rome. Mais attention, on n'avait pas encore inventé les conventions collectives, ni les comités d'études, ni les règlements sur les règlements qu'un collège peut ou doit adopter, ni les ministères, ni les sous-ministres, ni les directions générales, et j'en passe. Force m'est de constater que vous ne savez pas apprécier à leur juste valeur ces outils sophistiqués mais efficaces de l'irresponsabilité.

Vous me direz sans doute que gérer, c'est être responsable de décisions importantes. Je vous corrige immédiatement. Gérer, c'est prendre des décisions importantes, c'est vrai, mais pourquoi voulez-vous en être responsables? La partie difficile dans la gestion ce n'est pas de prendre les décisions, mais c'est de chercher quelle raison acceptable on pourrait bien donner au patron pour le satisfaire et l'empêcher de passer pour un imbécile aux yeux de l'opinion publique. Prenez le cas concret de la police, par exemple. C'est bien plus facile de tirer sur une minorité visible que de trouver ensuite une raison intelligente pour justifier de l'avoir fait. Pourquoi tenez-vous tant à répondre de ce que vous faites?

Personnellement, j'ai toujours tenu à ce que les décisions se prennent par ceux et celles qui sont près de l'action. Regardez ce que j'ai fait avec le cas de Jésus. J'ai dit aux juifs : «C'est vous autres qui êtes pris avec le problème, réglez-le.» Non mais on délègue ou on ne délègue pas!

J'aimerais vous exposer brièvement ma technique que

j'ai baptisée **GPP**, c'est-à-dire la Gestion par piles. Dans votre travail de gestionnaires, on vous soumettra trois types de problèmes et trois seulement, au cours de votre carrière :

- des problèmes qui se règlent tout seuls;
- des problèmes qui ne se règlent pas;
- des problèmes que vous pouvez régler.

Si vous êtes un gestionnaire avisé, vous ne perdrez pas votre temps avec les problèmes qui se règlent tout seuls, il suffit de leur laisser le temps. Vous ne vous casserez pas les dents non plus sur les problèmes insolubles, c'est une perte de temps. Quant aux problèmes que vous pouvez régler, vous les confierez à votre adjoint qu'il faut bien tenir occupé pour l'empêcher de s'imaginer qu'il est déjà patron. Votre rôle de gestionnaire consiste donc à placer les problèmes que l'on vous soumet sur la bonne pile. Si je peux me permettre un petit truc qui s'est souvent révélé efficace dans mon cas, placez donc la pile des problèmes insolubles complètement au bout de votre bureau, près de la poubelle. À force de s'accumuler, les problèmes finissent par se classer d'eux-mêmes. Dans le classeur 13...

J'aimerais maintenant vous faire l'éloge de l'un des plus merveilleux outils de l'irresponsabilité : la convention collective. Je souhaiterais rencontrer le bienfaiteur de l'humanité qui a mis au point cette formule géniale par laquelle un patron peut refiler au syndicat tout ce dont il ne veut pas s'occuper dans ses droits de gérance. Par exemple, c'est le patron qui, en principe du moins, est responsable de l'engagement du personnel. La convention collective des professeurs de cégeps dit que les enseignants sont majoritaires sur les comités de sélection. Donc, le syndicat sélectionne et le directeur du personnel engage. Je ne sais pas si vous réalisez à quel point ce système est merveilleux. Supposons que vous vous retrouviez avec un professeur niais. Le syndicat peut toujours dire que le collège n'avait qu'à ne pas l'engager et le directeur du personnel peut toujours dire que c'est la faute du syndicat si le professeur est niais. Que voulez-vous de mieux comme lavage de mains?

Allons-y d'un autre exemple. La Loi des collèges confie la responsabilité de l'enseignement au directeur des études. La convention collective confie la même responsabilité au département, avec une petite sourdine qui dit que c'est sous l'autorité du collège. Tout le monde sait très bien qu'en pratique, le département se considère roi et maître de la pédagogie. On se retrouve donc dans la situation où celui à qui on demande de rendre des comptes ne sait pas ce qui se passe dans les cours alors qu'on ne demande rien à ceux qui pourraient répondre. Quoi de mieux pour «déresponsabiliser» les gens que de confier la même responsabilité à deux personnes différentes, tout en s'arrangeant pour que celle qui doit en répondre ne soit pas la même que celle qui sait ce qui se passe.

Passons à autre chose. Je me suis laissé dire que le Vérificateur général de votre province aurait découvert que des diplômes avaient été remis à des élèves qui n'avaient pas respecté les règles du régime pédagogique. Le Ministère se défend en disant que ce sont les collèges qui recommandent des diplômes inadéquats. Les collèges se demandent alors pourquoi le Ministère émet des diplômes inadéquats : ou bien le Ministère analyse les diplômes avant de les faire signer, ou bien il ne les analyse pas; mais de toute façon, c'est le ministre qui se fait avoir! Un ancien ministre aurait même dit qu'il signait des diplômes sans savoir à quoi ils correspondaient! Si cela peut le consoler, disons que les conseils d'administration ne savent pas non plus à quoi correspondent les diplômes qu'ils recommandent, mais moi, à la place du ministre, je les ferais signer par mon adjoint. La délégation de responsabilités, c'est aussi un moyen de ne pas perdre la face.

J'ai pu constater qu'une autre excellente technique pour la pratique de l'irresponsabilité, c'est celle qui consiste à adopter des règlements ou des politiques sur tous les sujets. Vous êtes fatigués de régler un type de problème à la pièce? Adoptez un règlement ou une politique. Une fois cela fait, vous êtes libéré : une politique décide d'elle-même. Et si par hasard on vous reproche votre décision, qu'à cela ne tienne, vous n'avez qu'à vous réfugier derrière la politique du collège qui vous dicte votre conduite de façon péremptoire. Remarquez, en passant, que le fait de ne pas avoir de politique sur un sujet donné peut se révéler tout aussi efficace pour dégager votre responsabilité. Vous pouvez toujours répondre, par exemple : «Comme le collège n'a pas de politique sur cette question, je ne peux rien faire, allez voir le directeur général.»

Vous venez de recourir alors à une autre technique éprouvée que j'ai personnellement baptisée «la passe à Caïphe», que vous avez rebaptisé aujourd'hui, le «pelletage dans la cour du voisin». Une des meilleures façons de ne pas être responsable d'une décision, c'est de ne pas la prendre, et de référer le cas. On m'a personnellement reproché d'avoir envoyé Jésus chez Caïphe qui lui, l'a envoyé par la suite chez son beau-père Anne, qui l'a retourné à Caïphe, qui me l'a retourné. Remarquez, en passant, que les fonctionnaires n'ont rien inventé, surtout pas le tournage en rond... Je soutiens pour ma part que tout gestionnaire sérieux devrait avoir un Caïphe à portée de la main. S'il ne règle pas le problème que vous lui avez largué, il vous permet au moins de gagner du temps et de trouver un autre bouc émissaire à qui le refiler, au besoin. Je ne saurais trop vous recommander d'instaurer dans votre organisation un système de renvoi automatique des problèmes d'un service à l'autre. Assurez-vous également qu'aucun de vos services ne se sente obligé de le régler, de sorte qu'au bout de sa

démarche, votre client en viendra à la conclusion que ce n'est pas possible qu'il existe un problème que personne ne peut régler; il conclura ainsi qu'il est probablement préférable d'en trouver un autre qui se règle tout seul, autant que possible.

Rappelez-vous que la délégation de responsabilité repose sur un principe de physique reconnu, voulant qu'il suffise de multiplier les engrenages dans une machine pour qu'elle finisse par fonctionner. Je ne sais pas ce que cela donne en physique, mais dans une organisation, cela marche. À force de rebondir d'un service à l'autre, les gens deviennent tellement furieux qu'ils en oublient leurs problèmes. Problème oublié, problème réglé.

Assurez-vous également de toujours avoir sous la main quelqu'un sur qui vous pouvez vous décharger de votre responsabilité. Par exemple, si vous faites une faute de français dans un questionnaire d'examen national de la ministre, vous pouvez dire que c'est votre secrétaire, qui elle pourra dire que c'est son ordinateur, qui lui ne dira rien. Cela, c'est la façon simpliste de se défendre. Vous êtes toujours mieux de choisir plutôt votre alibi vers le haut. Vous pouvez dire par exemple : «Moi je voudrais bien, mais mon D.G. n'est pas d'accord.» Rassurez-vous, celui-là trouvera bien quelqu'un à qui refiler la responsabilité. Ce pourra être la DGEC, qui se défendra sur le Conseil du trésor qui lui, mettra le tout sur le dos du déficit public dont, c'est bien connu, personne n'est finalement responsable.

Une autre formule très efficace pour échapper à ses responsabilités est de confier le problème à un comité d'études. Deux conclusions sont alors possibles. Ou bien le problème est très complexe et le comité n'arrivera pas à le résoudre, ou bien le problème est simple et le comité va s'arranger pour le rendre de plus en plus compliqué, jusqu'au point où il ne pourra plus se régler. Là où l'on fait une erreur, c'est lorsque l'on appelle ces comités des «comités d'études». Ils prennent leur rôle au pied de la lettre et ils étudient. Il faudrait former plutôt des comités de solution. Quoique, en y pensant bien, cela ne marcherait pas plus : la solution envisagée serait tellement tarabiscotée qu'il faudrait en confier la clarification à un comité d'études, avec le résultat qu'on connaît. Les comités, c'est plus fort qu'eux : il faut toujours qu'ils en remettent. C'est ainsi que le chameau est apparu, quand on a demandé à un comité de dessiner un cheval...

Le summum dans l'art de l'irresponsabilité consiste toutefois à se faire nommer responsable de tout. C'est le moyen le plus efficace d'en venir à ne plus s'occuper de rien. Il suffit simplement de prévoir toutes vos réunions de comités à la même heure. Vous êtes alors dans l'obligation de voler de l'une à l'autre en vous excusant d'être obligé de quitter tôt parce que vous êtes surchargé de responsabilités. Vous passez partout sans jamais rien décider. «Travailler» beaucoup devient alors l'un des moyens les plus subtils de ne rien faire.

N'allez surtout pas croire que tout va changer avec la réforme. Tenez, juste un exemple : la commission des études. On vous dit que les collèges doivent former au plus tôt leur commission des études. Seulement voilà, que faire avec l'ancienne commission pédagogique? C'est à vous de décider si vous passez une résolution pour en disposer avec le matériel désuet, ou si vous l'envoyez au recyclage comme matière dangereuse, ou si vous y affectez les professeurs d'éducation physique en surplus que la réforme engendre. Vous voulez être responsables, soyez-le. Personnellement, je m'en lave les mains.

Je termine en vous disant que, quelles que soient les responsabilités qui vous seront confiées, aux yeux du public, vous serez toujours, à la limite, responsables de tout et en particulier, de ce qui ne marchera pas. Que voulez-vous, c'est le lot de tous les services publics, dans tous les pays et à toutes les époques. On n'a jamais les services que l'on souhaiterait, on n'a que ceux que l'on mérite.

Je vous invite maintenant à vous lever; nous allons tous ensemble chanter pour remercier le ciel de vous avoir envoyé un messager tel que moi.

Te deum laudamus...

L'encadrement juridique des responsabilités des collèges

M. Robert Waddell, secrétaire général
cégep Heritage

Vous comprendrez qu'il est très difficile pour moi de suivre Ponce Pilate, étant, de par ma formation, un avocat qui aurait plutôt dû plaider devant Ponce Pilate. Ah! ces pauvres défendeurs que nous étions... Je me trouve un peu mal pris en effet. C'est assez étrange d'entendre les énoncés que Ponce Pilate nous a servis, alors que je suis supposé vous parler de l'encadrement juridique actuel. Car ce qu'il nous a dit était, en effet, criant de vérité. Je pourrais presque finir ma conférence ici en disant *dixit*. C'est fait, c'est dit et c'est à peu près ce que l'on aurait vécu.

Dans le milieu collégial, si je vous dis que cette année, on danse, vous comprendrez certainement ce que je veux dire par là. Nous avons en effet subi les conséquences d'une loi. Nous avons connu toutes sortes de règlements. Nous avions, comme institution, mis sur pied une régie interne des politiques, et nous agissions comme nous le voulions, jusqu'à un certain point. C'est vrai que, dans le passé, nous avons, à un certain moment, crié au martyre en disant : «Nous n'en voulons plus, n'en jetez plus, la cour est pleine.» Il est arrivé, évidemment, une réforme. Avant la réforme, de nombreux mémoires ont été présentés. Vous vous souvenez bien que la ministre, Mme Robillard, avait déclaré, au moment de lancer ce projet d'étude, qu'elle avait déjà une idée, mais qu'elle voulait d'abord écouter et entendre. Et elle a entendu. Dieu seul sait si elle a vraiment écouté, mais enfin, elle a entendu.

C'est ainsi que lorsque la réforme s'est présentée elle a entraîné une modification de la loi. Les mêmes idées qui avaient été énoncées au départ par la ministre, s'y retrouvaient presque intégralement. Ce qui est certain, en revanche, c'est que la réforme de l'enseignement collégial nous a donné, à nous les collèges, un certain nombre de pouvoirs accrus dans certains secteurs, clairement définis : l'organisation et la sanction des études, l'évaluation, la gestion des programmes, le financement, et j'en passe. On peut donc dire que les cégeps sont plus responsables.

Mais qui anime les cégeps? En grosse partie ce sont des gestionnaires qui doivent aussi gérer ces boîtes. En sommes-nous plus responsables? Est-ce qu'il y a quelque chose de neuf? Encore là je ne veux pas paraître un oiseau de malheur, mais lorsque vous travaillez quotidiennement dans votre bureau comme cadre, est-ce que vous sentez que vous avez accompli plus hier que vous aviez accompli il y a six mois, un an? Est-ce que vous n'avez pas, au contraire, senti un peu plus de pression, du fait que vous avez à faire *plus avec moins*? C'est un phénomène qui, malheureusement, s'étend à tous les secteurs, public ou parapublic; d'ailleurs, je me souviens fort bien qu'à la Banque du Canada, on nous demandait déjà à cette époque de faire *plus avec moins* à toutes les semaines. Cela n'est ni différent ni plus surprenant dans le réseau collégial.

Lorsque l'on parle de responsabilité, on peut évidemment arriver avec des définitions juridiques bien claires et il en va de même pour l'imputabilité. On peut ainsi en arriver à faire un débat philosophique sur la notion de responsabilité. Au lieu de parler à des collègues, des confrères de la profession, j'ai plutôt pensé à demander à quelqu'un que je connaissais bien, avec qui je jouais récemment dans une pièce de théâtre, ce que signifiait pour lui «être plus responsable». La réponse fut toute simple et très claire : il s'agit de faire ce qu'on doit faire. Est-ce que c'est fataliste? Peut-être. Il n'empêche que nous devons faire ce que nous devons faire, et c'est là le véritable sens de la responsabilité qui nous impute. Comme Ponce Pilate nous l'a mentionné, nous allons continuer les lundi, mardi, mercredi de la semaine prochaine à agir dans les divers dossiers qui nous seront donnés, qui nous seront parachutés, pour ainsi dire, et nous allons continuer comme cadres à agir et à prendre des décisions. Avons-nous nécessairement tous les moyens, toutes les composantes nécessaires pour que cela se fasse? Oui.

Évidemment, dans la situation que nous avons vécue et dans celle que nous vivons présentement — une période transitoire assez difficile —, nous avons ce qu'il faut pour gérer. Nous avons les qualités requises. Nous verrons plus tard dans les exposés de mes collègues qu'il y a certaines qualités qui peuvent facilement être transférées d'un collège à l'autre. Ce que nous transférons de cette manière représente un acquis réel.

Lorsque l'on parle de responsabilité, on doit aussi parler d'imputabilité. Je ne veux pas présenter une vision trop personnelle de ce que je vis dans un collège qui, je vous le rappelle, est un collège anglophone dans l'Outaouais. En fait, nous y vivons les mêmes situations que vivent les collèges francophones du reste du Québec, c'est-à-dire un accroissement de responsabilités que nous devons assumer comme gestionnaires. Or, si nous voulons nous acquitter de ces responsabilités, il faut savoir de quels moyens nous disposons.

Ceci m'amène à l'importance d'une liste claire et précise des lois qui nous gèrent — car comment faire autrement? Toute loi crée et définit l'encadrement dans lequel elle doit s'appliquer. La loi est maîtresse. Elle se définit d'autant plus et se particularise par ses règlements. Les règlements sont les extensions de la loi. Ils nous donnent souvent plus de détails, mais encore là, on a tenté plusieurs fois de faire de la gérance par l'absurde en multipliant les règlements. Dans le passé, comme on semble se diriger avec la nouvelle loi, la ministre s'est donné plusieurs droits de regard sur les règlements qu'on pourra adopter en vertu de la loi. Les lois et les règlements définissent les paramètres.

Il n'en demeure pas moins que nous, les gestionnaires, nous devons agir avec d'autres actes juridiques également importants, et ce n'est pas simplement la loi qui peut nous demander de prendre des décisions réfléchies : nous devons travailler avec des conventions collectives. Ces conventions collectives sont très importantes, vous ne le savez que trop bien, que vous soyez directeur ou directrice des ressources humaines, directeur ou directrice des études, secrétaire général ou directeur des affaires corporatives et des communications. En passant, avez-vous remarqué que ces titres semblent se multiplier en fonction du nombre de dossiers qui aboutissent sur un bureau? Plus ce nombre est important, plus s'étire le titre sur la carte professionnelle; bientôt les cartes professionnelles mesureront 5 pouces par 7 pouces pour décrire toutes les responsabilités que les cadres devront assumer!... Mais cela dit, peu importe le titre que vous portez comme gestionnaire responsable dans un collège, vous savez que vous devez toujours prendre en considération ces documents qui passeront à l'histoire comme étant des oeuvres d'art, ou à tout le moins, d'écriture. Interpréter une convention collective et tenter de l'appliquer en fonction d'une loi générale ou d'un règlement plus spécifique devient une tâche en soi très difficile.

Cet ensemble de lois, de règlements, de conventions collectives conditionnent beaucoup le partage des responsabilités que nous avons dans un collège. Partage qui se fait tout autant auprès du Ministère et de la ministre qu'entre les départements, les coordonnateurs de départements et les enseignants eux-mêmes. Il ne faut pas oublier non plus un certain partage de certaines responsabilités dans un collège avec les associations étudiantes. D'ailleurs une autre loi vient gérer et créer les associations étudiantes aux fins d'être reconnues comme associations viables.

La loi nous dit même qui embaucher, dans quelles conditions et de quelle manière. Ici encore, gérer des relations de travail avec une convention collective et un comité, ce n'est pas facile; est-ce que cela le deviendra plus avec la réforme? Pas du tout. Nous allons continuer à embaucher et à gérer avec des relations de travail de la même façon. Cela ne changera rien car il n'y a rien de neuf sur ce plan. Alors ce n'est pas l'encadrement juridique sur ce point qui crée des situations plus problématiques.

Au secteur de l'éducation des adultes, nous éprouvons, comme Association professionnelle, beaucoup de difficultés à nous faire entendre en ce qui concerne la définition des cadres qui gèrent ce programme. Et ce débat est loin d'être fini... Est-ce que la réforme y a changé quelque chose? Pas du tout. Cela ne nous mène pas plus loin. On donne encore à l'éducation des adultes un sens plus large, on tente de redéfinir l'élève dans la loi, on tente de penser à tous les aspects qui viendront nuancer le statut de l'élève. Est-ce que le cadre qui gère l'éducation des adultes va gérer différemment lundi prochain de la façon dont il gérait il y a six mois? Je ne le crois pas.

C'est pourquoi il n'y a pas de raison de craindre les nouvelles implications de cette réforme, surtout en ce qui concerne les programmes, où les restructurations s'effectueront par troncs.

Lorsque l'on s'asseoit avec le directeur ou la directrice des études, lorsque l'on regarde les enseignants et les enseignantes qui travaillent avec acharnement, on peut se poser la question : «Est-ce que cette nouvelle situation va changer quoi que ce soit?» Ici encore, il est évident que non. Il n'y a pas une loi ni un règlement régissant l'application continue des conventions collectives qui pourra faire en sorte que l'encadrement que nous avons vécu dernièrement sera différent dans un futur immédiat. Il ne faut donc pas s'en faire outre mesure : ce qui n'était que peu viable demeure encore relativement viable et les situations qui n'ont pas été corrigées demeurent toujours dans le même état. C'est à peu près là que nous en sommes tous.

En revanche, il faut avouer que nous devrons sans doute vivre avec cette réforme pendant encore un certain temps. Nous avons une loi, nous avons des règlements, et on nous oblige à mettre en place, dans nos collèges respectifs, certaines politiques bien précises que la ministre se réserve le droit de modifier en vertu de l'article 18 de la réforme. En effet, par cet article, le Ministère pourra faire adopter ses propres règlements au nom et en place du collège. Encore là, est-ce que l'imputabilité de ce règlement échoira pour autant à la ministre au lieu du collège et du Conseil d'administration? J'en doute. Ponce Pilate parlait de nos conseils d'administration. Avec la réforme, on passe de 20 à 19 membres, c'est peu de chose, soit, mais je pense que c'est significatif. Car au regard de la loi, qui nous dit que 19 membres contre 20 ne signifieront pas des changements majeurs dans la composition de ces comités? À titre de cadre et de secrétaire d'un tel Conseil d'administration, est-ce que ma fonction a changé depuis la réforme par rapport à ce que je faisais il y a un an et demi? Non, bien sûr. J'ai encore

à travailler avec les mêmes personnes.

La philosophie derrière une loi, un règlement et même une convention collective pourra changer, certes, mais au fur et à mesure que nous, gestionnaires, assumerons que nous pouvons apporter un changement, voire une interprétation de cette loi ou de ce règlement, le fond restera le même. La question la plus fondamentale à se poser c'est donc : «Est-ce qu'il y a vraiment du neuf?»

Lorsque l'on m'avait demandé de vous adresser la parole, c'est évident qu'ayant été professeur de droit administratif, j'ai tout de suite pensé me référer à l'ancienne loi afin de faire des comparaisons, des tableaux avec la nouvelle loi. J'aurais pu commencer à vous dire que cela avait changé, vous dire : «Regardez : il y a une virgule de plus ici», et dire que nous allions plaider tout cela et crier à la Fédération : «S'il-vous-plaît, Fédération, donnez-nous une nouvelle interprétation!»

Voyons, ce n'est quand même pas si compliqué que cela, puisque nous avons un texte de loi. Ni vous ni moi ne voulons nous faire dire que l'article 6.01 b, par exemple, a été ajouté au mandat d'un collège. Cette analyse, nous sommes aussi capables de la faire les uns que les autres, et nous l'avons tous faite depuis que la loi est entrée en vigueur au mois de juin dernier. Nous avons lu qu'il y avait des transferts de responsabilités au collège pour créer, entre autres, des centres de technologie.

Bien sûr, de telles modifications sont très évidentes; mais ce qui l'est moins, c'est qu'une partie importante de la loi nous habilite comme gestionnaires à agir dans un certain encadrement qui ne présente pas grand chose de neuf : les mots ont changé, certes, mais les responsabilités demeurent les mêmes. Nous sommes toujours gestionnaires, nous avons toujours des décisions à prendre, nous risquons toujours, hier comme aujourd'hui et comme demain, sans doute, de commettre des erreurs et nous aurons toujours peut-être l'opportunité de prendre certains risques.

Le fait que l'on ait accru la somme des responsabilités des collèges — donc des gestionnaires qui y travaillent — augmente la taille du défi à relever. Nous avons tous, à titre de membres de l'Association des cadres des collèges du Québec, à coeur de relever honorablement ce défi. Tout comme nos collègues des autres institutions publiques et parapubliques, nous vivons avec des contraintes, des tracas, bref, nous avons des problèmes à résoudre sur le plan même de notre carrière.

Nous avons des préoccupations qui peuvent paraître démoralisantes à première vue, surtout lorsqu'on les regarde à la lumière des plans de réduction proposés par les récentes lois 102 et surtout, 198. C'est vrai que c'est plus difficile de s'y retrouver, étant donné la lourdeur de l'atmosphère que la réforme nous oblige à accepter. Nous devons prendre des décisions plus rapidement, et peut-être que ce n'est pas une mauvaise chose, puisque nous évitons ainsi ces commissions d'études qui n'en finissent plus.

Mais le message que je viens vous transmettre ici ce soir, c'est de ne pas paniquer, peu importe la loi, peu importe le règlement, peu importe les conventions collectives toujours en vigueur, peu importe que l'on vous dise qu'on doit faire une commission et laisser tomber les autres. Il faut simplement continuer d'agir en gardant les deux pieds sur terre, comme nous l'avons toujours fait dans le passé. Je ne sais pas si ce message correspond à vos attentes, mais il est honnête, et reflète bien les préoccupations de l'homme de loi que je reste fondamentalement et celles du cadre que je suis. Et à dire vrai, il n'y a pas d'encadrement juridique plus sérieux ni plus dramatique que celui-ci.

Je vous remercie de votre attention.

La culture organisationnelle des cégeps face à l'exercice de la responsabilité

M. Jean-Noël Tremblay, professeur
ÉNAP

Je n'ai nullement la prétention, ici, de faire l'école à qui ce soit dans cette salle. Mon propos ne déborde pas le sens commun. Le sens commun est un «sens pratique» : non pas l'esprit pratique lié au sens pragmatique étroit de l'utile, mais plutôt au sens plus profond de sagacité. Dire à quelqu'un «sois prudent» dans un contexte dangereux, ce n'est pas seulement un conseil superflu; c'est obliger cette personne à s'imaginer tout ce qu'elle doit faire et envisager toutes les conséquences, physiques, psychologiques et sociologiques de ne pas le faire.

Or, la prudence actuellement pour les gestionnaires dans les collèges, c'est de passer à l'action. On ne peut parler des responsabilités des collèges sans revenir sur le théâtral exercice démocratique de remise en question du réseau collégial : *la réforme de l'enseignement collégial*. Plusieurs d'entre vous auront pu prendre connaissance de l'article que *La Presse* a publié en trois tranches, les 13, 14 et 15 mai 1993. J'ai signé cet article avec trois autres personnes : Jean-Paul Desbiens, François Caron et Arthur Tremblay. Nous écrivions ceci : «[...] la ministre annonce "une autopsie complète, un examen sans merci, où tout serait mis sur la table" concernant l'existence du réseau collégial». Puis ce fut la Commission parlementaire de l'automne 1992.

«Une fois l'écran de fumée dissipé, on voit que la montagne des mémoires, des rapports de Conseils et des déclarations politiques accouche d'un surmulot. Aucun diagnostic global, aucun rappel clair de la fin des cégeps, aucune vision inspiratrice. On est demeuré assis dans le *parce que*, dans le *comment*. Certes, le projet ministériel confirme l'existence du niveau collégial. Le patient n'est pas expédié à la morgue, mais pour l'essentiel, la réforme est une opération cosmétique».

Le sens commun et le bien commun

Dans l'ensemble, on pourrait facilement se rallier aux différentes propositions contenues dans le document intitulé *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*[1]. Le titre fait sourire tant le manque de perspective est flagrant quant au rôle de l'enseignement collégial dans le système d'éducation québécois : l'éducation des jeunes ne se réduit pas aux objectifs économiques d'un «Québec inc.» Et le réseau collégial n'est pas une valeur ajoutée.

Il n'est donc pas surprenant que les modifications proposées soient devenues des aménagements mécaniques dans l'administration des programmes et dans la gestion financière des collèges, tout au plus. La formation fondamentale, celle qui, selon nous, contraint l'élève, au sens fort du terme, à prendre en main ses études afin de devenir un être plus libre et plus heureux de vivre au présent, celle qui force les établissements à se tourner vers l'élève plutôt que vers l'administration de l'élève, cette vision fondamentale de l'école, ne fait pas partie des préoccupations ministérielles de l'école de demain.

Deux remarques s'imposent à partir de ce que je viens de dire : la première s'inspire d'une réflexion faite par l'anthropologue Clifford Geertz au sujet des changements sociaux réglés du sommet : plus cela change plus le changement est pareil. La seconde, les bons cégeps n'ont pas attendu le projet de réforme pour agir, en ce qui concerne la formation fondamentale, les programmes, l'organisation pédagogique, etc.

Que pouvons-nous conclure de tout cela? Ceci. Jamais, depuis la mise en place du réseau collégial, à la fin des années 60, les cégeps ont-ils eu, sur le plan local, autant de responsabilités à porter en regard du sens commun. En d'autres mots, la Loi des collèges et les règlements qui en découlent doivent inspirer les responsables locaux (dirigeants et professeurs) dans l'organisation des valeurs fondamentales de l'école : donner un sens commun comme «royaume organisé» des valeurs accordées aux activités familières de formation et d'enseignement. Or, le gouvernement cherche, au contraire, à utiliser la loi et les règlements pour établir un principe de «bien commun» un «système organisé» d'intérêts particuliers en éducation. À notre avis, il est plus important de protéger le sens commun que de respecter le bien commun. Car les meilleurs intérêts des élèves ne sont pas ceux, plus prosaïques, du gouvernement. La responsabilité du bien commun ne doit pas être confondue avec celle du sens commun.

Quelqu'un de responsable qui, dans son métier, ne fait pas preuve de sens commun, on dira de lui qu'il est gauche ou incompétent. Sa vie professionnelle se présente comme une série de problèmes ordinaires, quotidiens, envisagés généralement du simple point de vue mécanique : les règles politiques, juridiques ou

administratives deviennent sa façon de penser et son seul horizon. S'il fallait, en plus, qu'il ne respecte pas le bien commun, il devrait alors, rapidement, être jugé comme un irresponsable.

Le sens commun dit ce qu'il y a de mieux pour l'élève : avoir ses cours, avoir les meilleurs cours, apprendre à apprendre, avoir de véritables évaluations, sortir du cégep avec un vrai diplôme parce que le programme d'études qu'il a suivi forme un tout intégré en même temps qu'un raccourci dans l'acquisition des connaissances de base. Voilà qui va de soi, me direz-vous! C'est le sens commun. Or, le faire vraiment, c'est assumer des responsabilités beaucoup plus grandes que simplement appliquer les règles d'organisation du réseau collégial.

De peur de n'avoir pas l'occasion de vous la rappeler, je cite une remarque du philosophe Alain. Elle est une réflexion sur un aspect particulier de la responsabilité dans l'action. Il écrivait :

> «Tout est sensible quand il (l'homme) est spectateur[...]. On a plus d'une fois remarqué qu'au théâtre ce ne sont pas toujours les plus tendres et les plus scrupuleux qui font voir des sentiments humains et même des larmes. Mais la résolution inflexible, la précaution, la décision, la vitesse de l'homme qui agit sont incompréhensibles pour celui qui le regarde[2] ».

Ma conclusion de cette première partie est la suivante : les responsables du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science sont des acteurs efficaces en ce qui concerne le bien commun mais ils sont des spectateurs pointilleux et insécures en ce qui concerne les responsabilités concrètes que vous assumez. Ils ne comprennent pas les acteurs sur le terrain des opérations. Donc, ils n'ont pas confiance en vous. Et, j'ajouterais que vous n'avez pas à les rassurer au détriment de la qualité de vos responsabilités vis-à-vis les élèves.

Une école dirigée

«L'école actuelle, écrivions-nous encore, n'est pas dirigée. Elle est mise dans un carcan. Elle est mise dans un carcan de l'extérieur par le Ministère». C'est l'avis du Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation et qui s'intitule *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle* «Gestion atrophiée, rapporte-t-il, modèle miné par ses propres règles de fonctionnement; appareil administratif qui pourrait continuer à tourner alors même qu'il n'y aurait plus d'élèves pour en justifier l'existence[3]».

«L'école est placée sous la tutelle des spécialistes des sciences de l'éducation capables de «blouser» tout le monde». Elle est placée sous la régence de technocrates statisticiens, informaticiens et spécialistes d'organisation et méthode. La vérité quotidienne échappe à ces concepteurs de vos propres «jobs». Mathieu-Robert Sauvé écrivait : «Quand un malheur est multiplié par mille, pourtant, cela devient une statistique... Et on continue à brasser la soupe[4]». Les règles et directives du Ministère ont, par un étrange processus mental, la capacité de transposer toutes les initiatives locales dans les établissements en unités élémentaires d'information. L'image du gestionnaire des collèges, vu de la Direction générale de l'enseignement collégial, est numérique : elle est faite d'un certain nombre de bits.

Par ailleurs, le pouvoir de diriger est tronqué. «L'école est incarnée de l'intérieur par les conventions collectives de travail.» Je répète ce que nous avons dit au printemps 1993 à l'occasion du débat sur le fonctionnement des cégeps et que nous avons réaffirmé dans un article sur la réforme du secondaire, paru dans *La Presse* des 23, 24 et 25 septembre 1993 sous les mêmes signatures : aucune réforme n'est possible si l'on ne déverrouille pas la pédagogie de la prison des conventions collectives.

«Si l'on avait la volonté politique de sortir de la «culture» des négociations, telle qu'on l'entretient depuis un quart de siècle, on irait chercher des dizaines de millions de dollars qui ne servent présentement qu'à faire vivre les négociateurs patentés et les équipes de spécialistes chargées d'interpréter, de contourner, d'épaissir à chaque ronde de négociation, les recueils des dispositions et des traquenards concoctés nuitamment à tous les trois ans, et entre temps, alimenter l'industrie des griefs». Depuis, l'école est placée sous la haute surveillance des «faiseurs» de conventions collectives.

Devant ce constat, on serait tenté, à moins, de prendre sa retraite ou d'adopter une position de repli en attendant l'arrivée de jours meilleurs. Ce serait là faire une lecture trop rapide et superficielle de la situation actuelle des cégeps. Au contraire, il me semble que les responsables des collèges doivent se dégager de ce magma bureaucratique, imposer sur le terrain leurs vues, forcer les syndicats locaux à respecter les valeurs de l'école. Pourquoi? D'abord, les penseurs réformistes du système collégial sont en retard sur les pratiques des collèges et, de toute évidence, ce ne sera pas eux qui vont concrètement faire la réforme. Ensuite, même si les bureaucrates du Ministère sont plus forts que jamais dans l'application des contrôles tâtillons concernant la gestion administrative et financière des collèges, ils ne font que «surfer» sur le pouvoir que vous leur laissez. Les responsabilités sont l'affaire de ceux qui veulent diriger. Enfin, la ministre actuelle, Mme Robillard, est soumise, bien malgré elle, à deux impératifs politiques du gouvernement : couper les dépenses et geler les conventions collectives pour deux ans. Cela place les collèges au pied du mur. Sans doute. Mais cela ramène aussi sur le tapis la vieille question du statut des collèges : sont-ils vraiment des

corporations autonomes ou plutôt des collèges d'État, c'est-à-dire des succursales de la DGEC? C'est de la réponse à cette question que dépend la marge de manoeuvre que vous allez réellement vous donner pour agir.

Il faut le dire : les fonctionnaires du Ministère ne voient en vous que des exécutants dans le cadre de leurs propres responsabilités. Et si, pour s'amuser un peu, on voulait caricaturer le genre de responsables que cela fait de vous, je dirais que vous avez plutôt la tête syndicalo-politique, le bras juridique et l'oeil informatique et comptable.

Qu'est-ce à dire? Tant qu'on s'en remettra au Ministère pour gérer les collèges, il ne se passera rien de significatif. Je le rappelle, l'État veille sur le bien commun, c'est un patrimoine composé d'intérêts particuliers. Mais il ne peut penser à la place des gens, ni agir à la place de ceux et celles qui, chaque jour, sont en contact avec les jeunes d'âge collégial. Je l'ai déjà dit ailleurs, l'élève n'appartient pas au Ministère, ni même au collège; la relation maître-élève ou la concertation nécessaire des maîtres encore moins. Pourtant ce sont ces réalités qui font un cégep, et non ces règles sans cesse limées par des fonctionnaires inquiets ou ces articles de conventions collectives mesurant en décimales l'intérêt des enseignants à enseigner en donnant une valeur à l'ancienneté «from cinquante kilomètres to cinquante kilomètres».

Revenons sur cette idée des pouvoirs tronqués par les responsables des collèges. Pour l'aborder sous l'angle culturel, au sens propre du mot culture, c'est-à-dire un univers de représentation de la réalité des gestionnaires en regard de la question posée par votre thématique : *Les collèges responsables... de quoi?*

Je fais les trois observations suivantes. Premièrement, dans sa racine latine, *responsus, respondere* signifie «répondre, se porter garant». Je me suis avisé ensuite d'en dégager deux significations plus contemporaines à notre propos. La première consiste, pour les cadres et gérants des collèges, à rendre compte de leurs actes. Cela veut dire que, par-delà le Conseil d'administration de chaque collège, votre responsabilité se conçoit dans le contexte de l'imputabilité comptable nécessaire au Ministère, afin qu'il puisse lui-même répondre de ses actes. La seconde, c'est l'idée qu'on se fait des dirigeants qui assument, sur le terrain des opérations, la responsabilité ultime de la qualité des enseignements aux élèves. Le mot dirigeant n'est pas réservé, ici, à l'élite sur papier des directeurs de services ou de programmes du Ministère. Diriger, c'est ce que fait toute personne responsable de quelques personnes et d'un peu de ressources matérielles et financières, pour que l'organisation pédagogique et les programmes d'enseignement se réalisent. Il faut distinguer le métier que vous faites de celui de «mercenaire» de la gestion. Le mercenaire travaille avec l'idée qu'il n'a aucune indépendance d'esprit, de conviction, que tout est fonction de celui qui le paie. Il est au service d'une administration étrangère à la signification des actions humaines dans les collèges. Toute son attention, et sa seule préoccupation, sera de faire respecter les règles, d'appliquer les directives conçues ailleurs et pour d'autres raisons. Le problème de ces gens-là ce n'est pas qu'ils soient respectueux des règles établies, c'est qu'ils finissent par ne plus avoir d'idées. «Quel manque de leadership!» s'exclamait Jean-Paul Desbiens dans son journal, en parlant des frères provinciaux, au sujet de l'enseignement privé. «On n'ose plus décider. On n'ose plus faire. Faire est la réponse à un moment donné.» Il y a trop de cadres et gérants qui sont devenus des mercenaires plutôt que des dirigeants dans nos écoles.

En second lieu, j'aimerais faire deux courtes remarques concernant l'imposture du langage en matière de relation humaine. La première est un fait vécu récemment. Cela se passe dans une grande quincaillerie, *Castor Bricoleur* pour ne pas la nommer. J'attends au comptoir que la caissière enregistre le prix de mon achat. Or, le prix n'est pas indiqué sur l'objet en question. Mais quelle n'est pas ma stupéfaction de l'entendre demander au micro, sur un ton digne des plus belles soirées de bingo : «Un associé de la plomberie s'il-vous-plaît!» «Un associé, demandai-je? Un associé, répétai-je un peu interloqué?» «Eh! oui, me répondit-elle. La compagnie a décidé que nous sommes maintenant tous des associés. Comme ça, il paraît que nous serons de meilleurs employés salariés.» Le ton de sa réponse ne laissant pas de doute sur l'insignifiance, au sens propre, d'une telle trouvaille... Tant qu'à confondre le monde, autant le faire de cette façon! La seconde remarque met plutôt en lumière un mécanisme fondamental de la psychologie humaine : ce n'est pas la vue d'un policier en uniforme qui nous fait changer de comportement mais bien, au contraire, l'idée qu'on se fait de la police qui, à la vue d'un policier en uniforme, se matérialise à travers lui. Ce n'est pas le fonctionnaire du Ministère qui fixe vos responsabilités, c'est vous qui, en lisant les directives des fonctionnaires, établissez les vôtres. Certains ont poussé l'imposture jusqu'à se prendre pour des cadres du ministère de l'Éducation.

Enfin, et troisièmement, la décentralisation dans le domaine de la gestion est un rituel généralement utilisé afin de revoir avec une nouvelle minutie les conditions d'une nécessaire centralisation. Dans le contexte économique et budgétaire du gouvernement actuel, la décentralisation de responsabilités vers les établissements masque une intervention de plus en plus directive du Conseil du trésor sur les établissements dans le secteur parapuplic. Décentraliser se limite à refiler plus bas des problèmes devenus insolubles à d'autres paliers, c'est-à-dire n'avoir plus les moyens de ses politiques et de ses programmes.

Je conclus cette partie en disant qu'il nous faut des dirigeants dans les écoles. Il faut sortir la gestion des écoles des textes administratifs, des règles et des directives qui remplacent d'autres textes; des textes de conventions collectives négociées ailleurs. On change les mots par d'autres mots qui sonnent plus «modernes» ou font l'actualité, mais dont le sens nous échappe tout autant. On aura compris, par là, que les inquiétudes financières du gouvernement, les incertitudes chroniques des bureaucrates et les préoccupations corporatistes des instances patronales ou syndicales risquent d'avoir raison, sur le plan pratique et éthique, de vos responsabilités.

Les responsabilités des dirigeants de cégep

Nous voilà rendus au coeur même de mon intervention. Dans la diversité des activités dont vous avez la responsabilité, dans la diversité des façons concrètes de les assumer, se cachent les raisons de cette diversité. Et c'est derrière les raisons de cette diversité que se trouve votre façon d'imaginer le monde professionnel où vous êtes et votre identité à l'intérieur de ce monde. Cet univers fait de sens et de valeurs partagées dans une communauté donnée, s'appelle, comme je l'ai dit plus haut, la culture.

Je ne fais pas référence ici à cette prétendue «culture organisationnelle», faite des pratiques fossilisées de l'entreprise, lesquelles laissent croire que le port de l'épinglette, le costume, les habitudes particulières du personnel, jusqu'aux crédos idéologiques signifiés par l'utilisation spécifique de certains mots ou la redondance de certains raisonnements explicatifs devenus des clichés, peuvent constituer des éléments liants. Non. Qui dit fossile, dit cristallisation, durcissement, pétrification. Dans cette direction tout est défini, figé, organisé, au point que penser se résume à manipuler les objets et les mots de telle sorte que la réalité ne soit plus qu'une abstraction façonnable à volonté.

Pour ma part, j'ai toujours été agréablement surpris par la diversité des collèges d'enseignement général et professionnel du Québec : diversité liée aux origines socioculturelles de l'institution, diversité également liée au style de ses dirigeants, diversité dans le développement des programmes de formation offerts aux élèves, diversité, enfin, dans l'application de modèles de gestion et dans l'utilisation des techniques appropriées.

Outre l'aménagement physique des collèges et l'organisation des services, les responsabilités que l'on vous confie sont toutes différentes malgré l'homogénéité artificielle de votre statut de même que la description de vos tâches. Comparez l'organisation du travail des enseignants, celle des cadres et gérants, celle de la direction générale et vous trouverez autant de diversité que de ressemblance dans la façon de faire. Combien parmi vous appliquent les conventions collectives de la même manière, les règles administratives et financières de la même manière, la Loi des collèges, etc.?

Qu'est-ce à dire? Il faut plutôt se déplacer vers les régions, entrer dans chaque cégep, rencontrer les acteurs sur le terrain des opérations pour se rendre compte que ce qui nous semblait uniforme et homogène, vu du Ministère ou de la Fédération des cégeps, avait toutes les vertus du local et du régional.

Dans ces organisations, on n'en finit plus de s'inquiéter : finir par tout écrire devient une priorité, une façon de tout prévoir; en définitive, de vider de son sens le présent des gestes posés par peur de l'avenir.

Attention! Je ne dis pas qu'il faut balayer tout cela. Ce serait absurde. Il est, dans la nature de toute organisation des activités humaines, de rationaliser, de tenter de préciser les rôles et les tâches de ceux qui y travaillent. Ce que je dis, c'est que la réalité humaine, en ce qui concerne l'école, est un phénomène complexe qui déborde largement l'idée même de comment organiser les choses : les cours, les programmes, la compilation des unités menant au diplôme. Par conséquent, la responsabilité des collèges ne peut être que comptable, ni simplement exécutante dans l'application des pouvoirs formulés, et ce, quel que soit le texte choisi.

Vous pourriez aussi me poser la question : pourquoi accorder tant d'importance à tout ce qui touche le discours administratif, juridique, syndical? Je répondrai en gros ceci. Parce que la réalité de notre rapport au monde ne sera que ce que la forme du langage utilisé pour en parler sera. Le langage des économistes crée la réalité économique, celui des juristes la réalité du droit et de la loi, celui des administrateurs, la réalité bureaucratique ou d'entreprise. Or, tous ces langages ont en commun de vouloir expliquer le monde, de le mesuser, le noter, et non de le comprendre. L'explication s'enferme dans la logique causale et dans la nécessité de réduire tous les phénomènes humains à un système de code, à des mots, à des chiffres. Et nous passons le plus clair de notre temps à gérer les malentendus que ces langages engendrent.

Pour conclure définitivement cette petite causerie, je tenterais une réponse générale qui nous ramène au thème de ce colloque : *Les collèges responsables... de quoi?* Effectivement, de quoi sont responsables les dirigeants de cégeps? De protéger et de promouvoir le savoir de l'expérience des hommes de métiers qui travaillent depuis plusieurs années dans les collèges. Le métier de dirigeant, pour un, chacun à son niveau, se comprend essentiellement à partir de l'action sur le terrain des opérations. Il y a là une expertise, un savoir, un travail d'équipe, une compréhension mutuelle de ce qu'il convient de faire (à quel moment, pourquoi et comment), qui ne pourra jamais provenir

d'aucune convention, ni d'aucun modèle de gestion unique et imposé. La responsabilité première des collèges ne se trouve donc pas dans l'habileté de ses dirigeants à parler le langage des fonctionnaires du Ministère ni de faire entrer la réalité pédagogique dans celle théorique d'un nouveau modèle de calcul sur les activités pédagogiques.

Les vrais dirigeants que j'ai connus dans les collèges, ont toujours su quoi penser et quoi faire des politiques et directives jugées trop envahissantes, tâtillonnes et byzantines du Ministère concernant la gestion des établissements. Et ce, dans le respect des lois régissant le réseau collégial.

Pour être plus précis, les responsabilités du dirigeant de cégep sont de trois ordres :

1. Faire des choses concrètes dans l'intérêt des élèves sans vouloir tout régler. Nous sommes suradministrés, notamment dans le réseau de l'éducation et dans celui des affaires sociales. Toutes les activités humaines dans une école doivent maintenant faire partie d'un programme — à moins que ce soit dans un protocole d'entente — et chaque programme possède ses petits systèmes de gestions informatisés, conventionnés, normalisés et standardisés.
2. Mettre en place des mesures concrètes pour nettoyer localement les programmes d'enseignement : faire l'évaluation des enseignements, évaluer les élèves.
3. Modifier au besoin la structure de fonctionnement du cégep afin de mieux établir les partenariats avec les entreprises ou les organismes pouvant aider le collège, administrativement et financièrement, à mieux réaliser ses projets.

C'est sur ces quelques pistes que je vous invite à réfléchir.

---

1. «Des collèges pour le Québec du XXIe siècle», *Fine Pointe*, vol. 8, numéro spécial, avril 1993.
2. Alain. *Propos*, Tome 1, La pléiade, p. 383
3. Conseil supérieur de l'éducation. *Rapport annuel 1991-1992* «La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle», Québec, 1992.
4. Mathieu-Robert Sauvé. *Le Québec à l'âge ingrat*, Boréal, p. 10.
5. Jean-Pierre Desbiens. *Journal*, Boréal, 1993, p. 77.

Le profil de la personne responsable

**Mme Francine Harel Giasson, professeure titulaire
Hautes Études Commerciales**

Je suis très heureuse que l'Association des cadres des collèges m'ait invitée à prendre la parole devant vous, car je me sens des affinités particulières avec les gens du secteur de l'éducation.

On m'a demandé de parler de la responsabilité sous l'angle individuel, c'est-à-dire de tenter de voir avec vous comment pouvait se définir une personne responsable. Compte tenu du fait que nous sommes en fin de journée, j'ai choisi de traiter le sujet sous un angle plutôt léger sans pour autant tomber, du moins je l'espère, dans la superficialité.

Je n'aborderai pas la question sous l'angle scientifique. D'abord, je vous avoue que je ne sais pas s'il existe des corrélations scientifiques entre certaines caractéristiques des personnes et leur sens des responsabilités. Peut-être y en a-t-il, mais si tel est le cas, cela me laisse plutôt sceptique et j'espère que vous ne consentirez jamais à ce que l'on procède à des tests de sélection sur la base de traits de personnalité supposément associés à la personne responsable.

Comme on juge un arbre à ses fruits, on devrait juger une personne responsable à ses résultats, à ses oeuvres, et non à ses caractéristiques personnelles. Cependant, je concède qu'il peut être utile d'étudier un peu la sève de l'arbre, la qualité de son écorce, sa circonférence ou la forme de ses racines, si l'on veut savoir si cet arbre produira de beaux fruits. Par analogie, il peut être utile de se demander à quoi ressemble une personne responsable. C'est ainsi que, à partir de mes observations de la vie quotidienne, j'ai tenté de procéder à cette étude.

Premier constat : le sujet revient, pour ainsi dire, à la mode. En effet, lorsque j'étais jeune, les responsabilités et le sens des responsabilités faisaient partie d'un ensemble de valeurs fondamentales. Par la suite, le concept a été, partiellement à tout le moins, relégué aux oubliettes. Actuellement, j'ai le sentiment qu'il refait surface avec une certaine vigueur.

Si vous partagez une histoire personnelle semblable à la mienne, vous aurez sûrement appris jeunes la notion de responsabilité. En ce qui me concerne, mon premier souvenir remonte à une étape aujourd'hui un peu oubliée : l'âge de raison.

Mon âge de raison fut associé — malheureusement! — à ma première confession. Je m'en souviens bien, parce que l'âge de raison, cela signifiait, à l'époque, «être responsable de ses péchés».

À peu près au même moment, s'est gravé dans ma mémoire un autre élément, celui-là issu de ma famille, dont j'ai gardé un souvenir impérissable : le concept de «grande fille». Il me semble que c'est par le concept de «grande fille» que j'ai appris les responsabilités. Je pense que la plupart du temps, cela voulait dire : «Sois raisonnable.» D'autres fois, en revanche, c'était l'ouverture à un peu plus de responsabilités ou de permissions, et je me rappelle que cela avait de l'attrait, cet idéal d'être une «grande fille». L'exercice des responsabilités, quand on n'a pas encore été «déformé», c'est peut-être quelque chose d'attrayant...

Mon troisième souvenir de jeunesse lié à la responsabilité, c'est l'apprentissage du latin où, dès la première année, nous avons appris le verbe *respondere*. Nous nous sommes vite rendus compte que «responsabilité» dérivait de «répondre» et que cela voulait dire «répondre de ses actes». Comme vous le voyez, le concept se précisait au fur et à mesure que nous grandissions.

Quatrième élément dont j'ai souvenance, l'association, un peu plus tard quand nous avons commencé à étudier la philosophie, des concepts de *responsabilité* et de *liberté* . À cette époque, on nous enseignait que la responsabilité était comme un corollaire de la liberté, peut-être le prix à payer pour la liberté.

Enfin, dernier souvenir de cette époque, c'est l'éveil à la responsabilité sociale. Dans ce cas, la logique était celle du «quand on a reçu, il faut donner». Et je me souviens que la responsabilité, considérée sous cet angle, avait quelque chose à voir avec une vision quelque peu élitiste qui reconnaissait des devoirs particuliers aux gens qui avaient eu la chance d'étudier.

C'était, me semble-t-il, la belle époque du sens des responsabilités. Le concept nous rattrapait environ tous les deux ans, sous une forme ou sous une autre, et allait de pair avec notre degré de maturité.

La période suivante, les années soixante, a plutôt été caractérisée par l'effacement de ce concept. Non pas qu'il n'y ait pas eu des personnes responsables — je crois que jamais nous ne pourrions survivre sans un grand nombre de personnes responsables — mais il y eut aussi certains irresponsables. Et entre vous et moi, si l'on regarde l'état de marasme économique

dans lequel nous baignons présentement, je soupçonne qu'il y en a peut-être eu plus que l'on pense. Quant aux personnes responsables, bien que présentes en nombre important, elles ont simplement été passées sous silence. Il était, en effet, beaucoup plus à la mode, à cette époque, de parler de «collectivisme» ou de «prise en charge extérieure».

Pour une foule de raisons, souvent valables, on a mis en veilleuse la notion de responsabilité individuelle pendant un certain nombre d'années. Les expressions suivantes témoignent bien de la mentalité qui prévalait alors :*compagnies à responsabilités limitées, assurance-responsabilité, assurance sans égard à la faute.*

Voilà des concepts qui ont meublé les trois dernières décennies et qui, dans chacun des cas, signalent une espèce de transfert de la responsabilité individuelle vers une responsabilité extérieure aux personnes. Tout cela aboutit, bien sûr, au concept de l'État-providence dont on nous annonce la fin imminente, et ce, pour des raisons évidentes. D'ailleurs, le concept de «providence» n'évoque-t-il pas, pour vous comme pour moi, ces «petits oiseaux qui ne sèment ni ne moissonnent et qui, pourtant, ont toujours à manger»?...

Voilà le climat qui nous a bercés jusqu'à tout récemment. Sans doute le simple fait de parler de responsabilité comme nous le faisons ce soir aurait-il facilement pu être interprété alors comme un discours de droite. Mais aujourd'hui, les affaires vont mal. Il faut absolument trouver des gens qui vont se charger d'effectuer les réparations! Or, pour que les gestionnaires que nous sommes puissent endosser ce rôle, il faut qu'ils redeviennent responsables. C'est là l'un des volets de ce vaste mouvement de retour aux sources que nous connaissons à l'heure actuelle.

Pour éclairer quelque peu notre réflexion, je vous propose maintenant une typologie des êtres humains en fonction de leur position dans l'échelle ascendante de la responsabilité. Selon ma naïve classification personnelle, il y a des irresponsables, des gens un peu responsables, des gens moyennement responsables et des gens très responsables.

Un mot d'abord au sujet des irresponsables. On sait que ce sont des gens qui n'acceptent pas de répondre des conséquences de leurs actes ou de leurs omissions. J'insiste sur «leurs omissions» parce que s'il est généralement admis que l'on doit répondre de ses actes, l'on oublie trop que l'on est également responsable d'avoir négligé d'agir quand il le fallait. Il y a des gens qui ne veulent pas répondre de leurs choix, qui se lavent les mains des conséquences de leurs actions et omissions. Pour eux, la faute est toujours ailleurs.

Ces irresponsables invoquent la température, le gouvernement, la malchance, les autres pour expliquer leurs échecs. Ils peuvent également chercher à se disculper en invoquant leur passé : *père absent, père alcoolique, mère pas assez aimante, mère trop contrôlante, j'étais pauvre, j'étais l'aînée, j'étais la cadette, j'ai grandi trop vite, j'étais la plus petite de ma classe...* Et ce n'est là qu'un petit éventail des multiples raisons que l'on peut se donner pour ne pas assumer ses responsabilités. Quant à moi, je crois que, mis à part les cas de démence profonde et prolongée, aucune de ces raisons ne donne un passeport à vie pour l'irresponsabilité.

Il y a ensuite les personnes un peu responsables, c'est-à-dire tout simplement fiables. Très souvent, dans le langage courant, lorsque quelqu'un vous dit : «Untel est bien responsable», cela veut simplement dire que cette personne est fiable. Elle va se présenter à la bonne heure, elle va faire les choses comme il le faut, elle va finir à temps. Il s'agit essentiellement d'exactitude dans l'exécution. On fait selon ce qui a été convenu, on respecte les échéances, on respecte ses promesses. Ce n'est là qu'un premier niveau de la responsabilité, mais quiconque s'est heurté à des gens qui n'avaient pas atteint ce premier niveau en sait toute la valeur.

Il y a d'autres personnes qui sont moyennement responsables. Ce sont des gens qui, à la fiabilité, ajoutent une dimension qui dépasse la simple exécution. Ce sont des personnes qui ont à coeur les résultats et donc qui, au besoin, prennent des initiatives, peuvent donner plus que ce que le client demande, savent ajuster leurs actions aux objectifs communs. Ils se sentent responsables du résultat global et non seulement de l'exécution de leur petite partie.

Pour illustrer ce niveau de responsabilité, laissez-moi vous raconter deux petites histoires de mère de famille cuisinière.

Lorsqu'on reçoit chez soi, on se fait parfois aider, n'est-ce pas? Alors je vais vous parler de ces personnes qui nous aident. D'abord, il y a l'aide au service de la soupe. Vous arrivez à table avec la soupière et l'un de vos invités vous lance : «Francine, laisse-moi faire, je vais la servir la soupe.» Il y a, disons, 28 invités. Votre assistant commence à remplir les bols avec enthousiasme et après 21 portions, il se tourne vers vous et vous dit : «T'as pas fait assez de soupe!». Connaissez-vous ce genre d'assistant?

Miss Crudité, c'est l'autre type de personne qui veut vous aider lorsque vous faites une réception. «Ne t'occupe pas des crudités, j'en fais mon affaire!», vous annonce-t-elle. Évidemment, tout le monde sait que les crudités se servent au début de la réception. Or, voilà que Miss Crudité arrive la dernière : elle sort tout juste de l'épicerie. Les crudités sont bel et bien là, mais elles ne sont pas lavées, elles ne sont pas coupées, ce qui fait que l'évier est mobilisé pendant un bon trois-

quarts d'heure, les apéritifs se dégustent *à jeun*, tout est en retard et désorganisé.

Ce sont deux petits exemples de rien du tout. Des exemples vécus qui illustrent par la négative le deuxième niveau de mon échelle. Contrairement à nos amis qui nous nuisent en voulant nous aider, la personne moyennement responsable *pense* en plus d'exécuter. Quand elle prend une responsabilité, elle évalue le contexte et les conséquences de ses actes. Elle traite plus d'une variable à la fois. Si je reviens à mes exemples de tout à l'heure, elle tiendra compte du nombre d'invités ou de l'évier qui doit être libre et du temps nécessaire pour laver les légumes.

Passons maintenant à la personne très responsable. Distinguons-la d'abord de la personne qui se meurt d'un sentiment de culpabilité, qui se sent responsable de tout. Ce n'est pas cela du tout. Être très responsable, c'est, en plus d'être fiable et de voir large, exercer du leadership. La personne très responsable, non seulement exécute, non seulement pense, mais en plus, essaie d'entraîner d'autres personnes à résoudre les problèmes qui lui paraissent importants. Elle accepte de répondre d'actions qu'elle a elle-même mises en place et à la réalisation desquelles d'autres ont collaboré. Vous êtes des cadres et vous vivez sans doute régulièrement ce défi du plus haut niveau de responsabilité. Que vous faut-il pour réussir? Pour ma part, j'associe les caractéristiques suivantes à la personne très responsable.

Première caractéristique, c'est une personne qui a reconnu, depuis longtemps, qu'il existe en elle-même un lieu de contrôle, au moins partiel, sur les événements. Cette personne sait qu'elle peut influencer. Deuxièmement, elle a développé une autonomie de la pensée. Elle ne se contente pas de penser comme les autres, mais élaborera sa propre idée, sa propre vision avec l'aide des autres, bien sûr. Sinon, elle ne peut être, au mieux, que moyennement responsable. Troisième caractéristique : cette personne ressent de la sécurité affective. Elle est bien dans sa peau et a confiance en elle. C'est la personne qui se dit : «J'ai assez de compétences pour faire ce travail; je ne suis pas nécessairement la meilleure, mais je ne suis pas la moins bonne non plus.» Elle est aussi confiante de pouvoir assumer les conséquences de ses actes sans être démolie. Quelques heures de déprime, c'est tout à fait normal, quand ce que l'on a entrepris n'a pas marché comme prévu. Mais pas être démoli. Et je crois sincèrement que l'on ne peut réellement s'engager que si l'on a cette confiance que les conséquences de nos actes ne nous détruiront pas.

La sécurité affective suppose qu'on soit à l'aise avec l'exercice du pouvoir, qu'on ne s'accorde pas la permission d'intervenir dans la vie des autres. Si je pense que j'abuse du pouvoir à chaque fois que j'essaie d'amener quelqu'un dans le sens de mes idées, je ne suis pas à l'aise avec le pouvoir, je n'ai pas l'assurance qu'il me faut. Il importe également de pouvoir étendre cette confiance aux autres. Pour réussir, on a besoin des autres et si l'on n'a pas confiance en eux et en elles, on se révèle incapable d'être une personne très responsable. Enfin, je dirais qu'il faut faire confiance à la chance. Je crois que les gens qui prennent des responsabilités ont forcément confiance en leur bonne étoile.

Quatrième caractéristique : la passion. Je pense que les personnes très responsables sont également, quelque part, un peu obsédées. Il me semble que si l'on prend des responsabilités, certains aspects de la vie doivent nous tenir particulièrement à coeur, à un point tel, qu'on sera un peu excessif et que les gens diront : «C'est son dada, c'est sa marotte.» Lorsque les choses qui nous tiennent très à coeur ne fonctionnent pas à notre goût, la nuit d'après ou la nuit d'avant, on ne dort pas. Pour qu'un projet réussisse, *il faut qu'il y ait une personne qui ne dorme pas si cela ne marche pas.* Ce qui n'empêche pas que, dotée de toute la sécurité dont j'ai parlé précédemment, la personne très responsable dorme, en général, très bien.

Les caractéristiques que j'ai énoncées jusqu'à maintenant étaient essentiellement des traits psychologiques de la personne très responsable. Posséder tous ces traits n'assure cependant pas qu'on atteigne le niveau «très responsable». Il faut, en outre, être habile à influencer, à faire partager ses convictions, ce qui nécessite une bonne dose d'habiletés politiques. Comme je le dis souvent, les personnes compétentes et responsables ont le devoir d'être habiles politiquement, car si elles ne le sont pas, elles laissent délibérément aux personnes incompétentes et irresponsables la possibilité de prendre les décisions et de mener le monde à leur place.

Bien sûr, on rencontrera à l'occasion des irresponsables. Je n'hésite pas à dire que les personnes responsables ont le devoir de dénoncer, de débusquer, de mettre sur la sellette les personnes irresponsables et de faire tout ce qu'il faut pour les mettre hors d'état de nuire. Reconnaissons que ce n'était pas à la mode au cours des 30 dernières années...

Bien sûr, c'est difficile d'être très responsable, mais c'est aussi plaisant. On sent qu'on a de l'impact, on a le sentiment de vivre à la mesure d'un être humain de qualité. C'est à mon avis beaucoup plus excitant que le bonheur que nous promet *Liberté* 55 en nous invitant à nous débarrasser de toutes nos responsabilités le plus tôt possible. C'est pourquoi je souhaite à tous et à toutes le bonheur de connaître encore longtemps les multiples plaisirs de la responsabilité.

* Ce texte a été reconstitué à partir de l'enregistrement de la conférence de Mme Francine Harel Giasson.

Une gestion décentralisée de l'enseignement collégial : l'expérience des collèges communautaires ontariens

Mme Nicole Vigeant, directrice des études
cégep de Rimouski

Mme Marielle Poirier, directrice des études
cégep de la Gaspésie et des Îles

Le réseau collégial Ontarien

Le réseau collégial ontarien fut fondé en 1965 par Williams Davis pour répondre aux nouveaux besoins en main-d'oeuvre (techniciens et technologues) et pour répondre aux besoins de la population non comblés par le système d'éducation de l'époque. On visait ainsi à mettre sur pied un réseau de collèges offrant des programmes de formation collés aux besoins du marché du travail (*career oriented education*). Un autre objectif corollaire visait à desservir les élèves du secondaire qui ne voulaient ou ne pouvaient accéder à l'université. Enfin, on jugeait nécessaire de pouvoir rencontrer les besoins des adultes de tous les paliers socio-économiques, d'intérêts et d'aptitudes variés et de tous les niveaux de formation.

Ainsi, les collèges ontariens sont chargés de répondre aux besoins d'une communauté définie par un territoire. Les programmes peuvent et même doivent varier d'un collège à l'autre, puisque les besoins des communautés diffèrent. Ces variations peuvent se situer sur le plan de la durée, des objectifs, des contenus, et de la carte des programmes offerts par chacun des collèges.

Quelques grands principes guident la mission des collèges ontariens. Ils doivent notamment :

- avoir un souci d'éducation globale : formation générale et formation spécialisée doivent être présentes dans tous les programmes, quel que soit le seuil d'admission des élèves;
- avoir des programmes pouvant répondre aux aspirations culturelles et occupationnelles de l'élève;
- agir en étroite collaboration avec le marché du travail afin de s'assurer que leurs programmes répondent continuellement aux besoins changeants de la société et de l'industrie;
- se garder à la fine pointe du changement. Pour ce faire, ils doivent investir certaines de leurs ressources dans la recherche pédagogique et administrative;
- se soucier d'articuler leurs programmes de formation avec ceux offerts par les ordres d'enseignement secondaire et universitaire;
- enfin, le ministre Davis insiste sur le fait que l'admission à un collège doit reposer sur un profil d'habiletés plutôt que strictement sur des conditions scolaires d'admission. Des programmes de recyclage pour tous les candidats ne répondant pas au profil devraient être introduits, de telle sorte qu'un collège devrait en principe admettre tout élève qui le souhaite et le mener au programme de formation de son choix.

C'est le ministère des Collèges et Universités (MCU), le pendant de notre ancien ministère de l'Enseignement supérieure et de la Science, qui définit les politiques d'approbation, de suspension, d'annulation et d'évaluation de programmes et qui, en dernier lieu, approuve les programmes. Cette approbation s'appuie sur des études provinciales des besoins du marché du travail et sur les recommandations que lui font les corporations ou associations professionnelles et autres.

De son côté, le Collège identifie, définit, met en place, suspend, retire et évalue un programme avec l'aide d'un comité consultatif formé de représentants du marché du travail. Le Collège émet les diplômes et certificats pour les programmes approuvés par le Ministère.

De plus, le Collège peut mettre en place des programmes menant à des attestations de l'établissement et pour lesquels il n'a pas besoin de l'approbation du Ministère. Le financement de ces programmes par le Ministère est conditionnel à la présence ou non de cours déjà approuvés dans le cadre d'autres programmes.

Mentionnons enfin qu'un nouvel acteur, le CSAC (*College Standards and Accreditation Council*) reprendra à son compte la définition de politiques d'évaluation et d'accréditation des programmes.

Les étapes du développement d'un programme :

Jetons un coup d'oeil, si vous le voulez bien sur les étapes du développement d'un programme. Dans un premier temps, le Collège fait une analyse stratégique des besoins du marché du travail de sa région et détermine les champs de formation à développer. Puis, il signifie au Ministère ses intentions quant au développement d'un domaine de formation. Il contacte

ensuite l'industrie et définit le besoin; par la suite, il forme un comité consultatif — composé de représentants du marché du travail, d'associations professionnelles et d'organismes d'accréditation — avec lequel il articule les compétences et critères de performance recherchés. Le Collège valide, en troisième lieu, la grille de compétences et les critères de performance définis par le comité consultatif et il détermine, avec l'aide d'enseignants et d'experts, les objectifs de formation, la durée du programme et de chacune de ses composantes, les activités d'apprentissage et les critères d'évaluation. Enfin, il soumet au Ministère une proposition de programme conforme aux politiques du Ministère, qui comprend un ensemble d'analyses documentant le besoin de l'industrie et les projections de clientèles, la liste de compétences des activités d'apprentissage, des projections quant à l'équipement nécessaire, etc.

Pour sa part, le Ministère analyse la proposition, vérifie les données fournies, compare les programmes avec d'autres du même type et évalue l'impact d'un programme de plus dans un même champ professionnel en termes de placement, de recrutement et de conditions d'emploi; il revoit également les expertises du collège, analyse les données relatives à l'investissement requis pour démarrer le programme et évalue les objectifs et contenus proposés. En second lieu, il fait circuler, dans le réseau des collèges, la liste des demandes d'approbation reçues et invite les personnes intéressées à y réagir. Enfin, lorsque ces démarches ont abouti, il approuve le programme pour une durée de base de deux ans.

Il faut préciser que tous les programmes offerts par un collège doivent mener à un emploi défini sur le marché du travail (ref : CCDP SIC), ou préparer l'élève à entrer dans un tel programme. Cela dit, tout programme doit prévoir au moins 30 p. 100 de formation générale. Par ailleurs, les programmes de même type doivent, d'un collège à l'autre, être généralement équivalents, et ce, afin de permettre la transférabilité. En revanche, il ne peut y avoir, à d'autres ordres d'enseignement, de programmes permettant un accès plus direct au même type d'emploi pour des raisons évidentes de chevauchement et de redondance.

S'il arrive qu'un programme demeure inactif pendant plus de deux ans, son approbation, le cas échéant, est automatiquement annulée. Le Collège doit, au-delà de cette date, soumettre une nouvelle proposition.

Comme on s'en doute, l'approbation d'un programme par le Ministère est la clé de son financement sur le plan opérationnel. Cependant, elle ne présente pas une garantie d'investissement de capitaux en aménagement et équipement. Une fois un programme approuvé, le Collège peut toutefois en altérer le nombre d'heures, l'éventail et la séquence des cours et activités d'apprentissage. Il doit cependant en informer le Ministère, qui s'est donné des balises souples quant à la configuration des programmes d'un même domaine de formation.

Bien que cette façon de faire soit relativement adéquate, le ministère des Collèges et Universités examine présentement plusieurs changements à sa politique d'approbation de programmes. On envisage notamment de définir trois catégories de programmes menant chacune à des mécanismes d'approbation différents. Ainsi, les programmes locaux pourraient être offerts par tous les collèges du réseau, et ce, sans autre approbation que celle du Conseil d'administration du collège.

Les programmes à caractère régional de même que ceux à caractère provincial devraient être approuvés par le Ministère qui, pour les premiers, vérifierait l'impact sur l'offre régionale; quant aux seconds, ils feraient l'objet d'une analyse d'impact serrée et devraient être approuvés par le Ministère avant d'être mis de l'avant.

Notons enfin, que le Ministère pense à devenir un peu plus interventionniste dans l'établissement de balises de contenu des programmes.

Voici quelques précisions au sujet de la composition et du mandat des comités consultatifs de programmes. Ces comités comportent dix à douze membres externes au réseau, soit de l'industrie, d'associations professionnelles, du secondaire et de l'universitaire que complètent un ou deux élèves et des personnes-ressources issues du collège (enseignants et administrateurs). Ce comité se réunit de trois à quatre fois par année et reçoit son mandat du Conseil d'administration du collège.

Ce mandat consiste à revoir de façon annuelle le contenu du programme, les activités d'apprentissage, les installations physiques, le fonctionnement des ententes externes pour les stages et autres, le placement, le recrutement. Il lui appartient également de proposer les changements nécessaires aux diverses composantes du programme. Il doit collaborer à l'établissement de bourses et prix pour les élèves d'un programme, au placement des élèves en stage ou à la fin de leurs études. Enfin, il a la responsabilité d'aviser le Collège quant aux besoins de perfectionnement de la main-d'oeuvre en place ou à toutes les autres activités de formation relevant de ce domaine professionnel.

L'évaluation et la révision des programmes

Les choses ont quelque peu changé depuis 1992 en ce qui a trait à l'évaluation et à la révision des programmes. En effet, pendant la période qui s'étend de 1965 à 1992, le Ministère avait la responsabilité de s'assurer que les collèges se dotaient d'une politique d'évaluation des programmes. Les collèges, quant à eux,

avaient la responsabilité d'évaluer leurs programmes de façon régulière selon le modèle choisi par l'institution, et ce, afin de vérifier la qualité, la pertinence, et l'efficacité de la formation. Cependant, ils avaient le choix des méthodes et des mécanismes d'évaluation, en autant qu'ils soumettent annuellement au Ministère un rapport indiquant les programmes évalués dans l'année, la méthodologie adoptée et les conclusions de l'évaluation.

Néanmoins, depuis 1992, et faisant suite à la vaste opération de consultation visant à revoir le réseau collégial ontarien (Vision 2000), plusieurs groupes d'employeurs et autres ont souligné l'importance de mettre en place des politiques et mécanismes garantissant la qualité des programmes au collégial.

Le rapport de Vision 2000 recommandait, entre autres, la mise en place du CSAC (*College Standards and Accreditation Council*).

> "A college standards and accreditation council should be established with participation of internal and external stakeholders and with executive authority in the areas of system-wide program standards, review and accreditation[1]."

De plus, le rapport suggérait de mettre en place des conseils de programmes ayant les responsabilités suivantes :

1) développer des standards pour chacun des domaines de formation (critères d'entrée dans un domaine professionnel, objectifs de programme et standards de performance pour chacun des niveaux de formation dans un domaine professionnel);
2) développer des critères et des procédures de révision et d'évaluation pour les programmes d'un domaine professionnel. La révision portera sur les résultats des apprentissages (*learning outcomes*) tandis que l'évaluation portera sur les processus et ressources affectant l'atteinte des standards de chaque programme;
3) développer une planification sectorielle en déterminant les besoins d'un secteur de l'industrie.

À la suite de ces recommandations, un comité de travail pour l'établissement du CSAC a été mis en place et déposait au printemps dernier (1993) un rapport soumis à la consultation. Ce rapport articulait l'«opérationnalisation» des recommandations de *Vision 2000* et émettait plusieurs recommandations quant à la place de la formation fondamentale et de la formation générale.

Le CSAC sera sûrement une réalité avec laquelle le réseau collégial ontarien devra composer. Cet organisme s'attardera cependant surtout à l'établissement de standards pour chacun des domaines de formation et à la vérification des conditions menant à l'atteinte de ces standards. Il faut cependant préciser que le CSAC ne vérifiera pas si chaque élève a atteint les standards. Ce rôle, de même que ceux de l'élaboration de programmes et de l'émission de diplômes et certificats, restera celui des collèges.

Le financement, les conventions collectives et les structures organisationnelles

I. Le financement

Le financement des collèges ontariens provient dans une proportion d'à peu près 60 p. 100, du ministère des Collèges et Universités (MCU). Les autres sources de financement sont, dans l'ordre : le gouvernement fédéral à travers ses programmes CJS, le ministère de la Formation professionnelle, les frais de scolarité et les revenus des entreprises auxiliaires d'un collège.

La vaste majorité des fonds du MCU sont alloués selon une formule basée sur la part de l'activité d'un collège par rapport à l'ensemble de l'activité du réseau. Ces fonds doivent servir à défrayer l'ensemble des besoins d'un collège incluant l'acquisition de nouveaux équipements, l'aménagement, l'enseignement, etc. Seul l'entretien des édifices bénéficie d'une enveloppe séparée.

Cette formule, développée il y a plus de 10 ans, transforme toutes les inscriptions aux programmes approuvés en équivalents «temps complet». Ces équivalents sont ensuite pondérés pour reconnaître la complexité d'un programme par rapport à un autre, la nécessité d'équipements coûteux, la nécessité de stages, etc. Le total est ensuite pondéré à nouveau pour reconnaître l'éloignement géographique d'un collège, sa densité de population, la nécessité de maintenir des services dans plusieurs langues et localités, etc. Une fois tous les paramètres appliqués, on a un calcul de l'activité totale d'un collège et la part que celui-ci devrait recevoir de l'enveloppe globale du financement des opérations des collèges. (Par exemple, si l'activité d'un collège représente 35 p. 100 de l'activité du réseau, cela signifie 35 p. 100 de l'enveloppe globale de financement du réseau).

Puisque tous ces calculs reposent sur les inscriptions des élèves aux programmes fournis par un établissement — trois années avant l'année fiscale visée (par exemple, la subvention 92-93 provient des inscriptions 89-90) —, les données des collèges sont revues et vérifiées par une firme externe reconnue par le Ministère. Ce mécanisme oblige les collèges à planifier le développement de leurs programmes très prudemment, puisqu'ils doivent eux-mêmes en supporter les coûts, et à être très prudents et compétitifs quand la somme de leurs activités diminue. Cela force aussi les collèges à surveiller de très près l'activité du réseau puisqu'un collège pourrait subir une baisse de son degré de

financement, si sa part de l'ensemble des activités du réseau diminuait, et ce, même avec une augmentation d'activités.

II. Les conventions collectives

Dans le système ontarien, il n'y a que trois catégories d'emplois : le personnel cadre ou administratif, le personnel de soutien et le personnel enseignant. Deux catégories seulement sont syndiquées : le personnel enseignant et le personnel de soutien.

Le personnel enseignant est représenté par un seul et même syndicat : *Ontario Public Service Employees Union.*

Il est intéressant de noter, à ce chapitre que le système collégial ontarien n'a connu que deux grèves dans toute son existence : la première en 1985 et l'autre en 1989. La grève de 1985 a donné lieu à l'instauration d'une formule de calcul de tâche. Cette formule prévoit cinq types de tâches : la préparation, l'enseignement, l'évaluation, les tâches administratives et les tâches spéciales.

Les heures d'enseignement sont pondérées par rapport à la nouveauté du cours pour l'enseignant. L'évaluation est calculée par rapport aux nombres d'élèves dans chacun des cours assignés et au type d'évaluation inhérente à la nature du cours. Cinq heures par semaine sont ajoutées pour les tâches de transmission de notes, rencontres avec les élèves, participation à des réunions départementales, etc. Des tâches spéciales peuvent être assignées à un enseignant (coordination de stages, coordination du programme...), mais ces tâches doivent être calculées heure pour heure. Le tout ne peut dépasser 44 heures/semaine, 180 jours/contact par année ou 648 heures/contact d'enseignement par année.

Le collège n'a pas d'obligation formelle de créer des postes à temps plein quand il démarre un nouveau programme ou quand il expérimente une hausse temporaire de clientèle. Il peut, dans ces cas, engager deux types d'enseignement : les tâches partielles et les enseignants à temps partiel.

Les tâches partielles sont des enseignants ou des enseignantes qui donnent entre 6 et 12 heures de cours par semaine. Leur salaire est établi selon leurs qualifications et est souvent proportionnel à un salaire d'enseignant à temps plein. Les enseignants et enseignantes à temps partiel, quant à eux, enseignent moins de 6 heures/semaine et sont payés à un taux fixe variant entre 25 $ et 35 $ de l'heure.

Cela étant dit, dans le cas d'une situation temporaire, telle le remplacement d'un enseignant ou une augmentation temporaire de clientèle, le collège peut aussi créer des tâches «sessionnelles» d'enseignement. Ces enseignants peuvent assumer jusqu'à 18 heures d'enseignement par semaine, et ce, pour une durée maximale de 12 mois, cumulatifs sur les derniers 24 mois du calendrier. Au-delà de ce délai, le collège doit, soit créer un poste à temps plein, soit discontinuer son lien d'emploi avec cette personne. Le salaire d'un tel enseignant est négocié à la pièce mais se situe normalement entre 25$ et 35$ l'heure.

III. La structure organisationnelle des collèges

La structure organisationnelle des collèges varie grandement d'un établissement à l'autre. Dans le cas des coordonnateurs, on retrouve habituellement un coordonnateur ou une coordonnatrice pour chacun des programmes du collège. Cette personne provient du personnel enseignant et on lui assigne des fonctions de coordination qui sont définies dans la convention collective ainsi qu'un nombre d'heures variable qui apparaît à la formule de charge de travail.

Bien que le choix du coordonnateur relève du gestionnaire responsable d'un ensemble de programmes il ne peut être imposé à l'enseignant. Le coordonnateur reçoit une prime d'environ 2 000 $ par année pour les tâches reliées à ses fonctions qui sont de trois ou quatre types, selon les programmes. Dans toutes ces fonctions, cependant, le coordonnateur avise et conseille le gestionnaire responsable. Ces fonctions s'exercent auprès des groupes et dans les secteurs suivants :

- les élèves : sélection, orientation, encadrement, placement en stage;
- les enseignants du programme : sélection, orientation, soutien, encadrement;
- les milieux professionnels et de stage : sélection, liaison, orientation, implication;
- enfin, le programme lui-même : développement, révision, coordination.

Il va sans dire que dans les gros programmes, les fonctions de coordination peuvent être divisées entre plusieurs enseignants.

Notons enfin que le coordonnateur ne gère aucun budget, cette fonction relevant expressément du gestionnaire.

Les programmes sont regroupés par familles et sont sous l'autorité d'un directeur, gestionnaire de première ligne. Ce sont les directeurs qui assument toutes les fonctions reliées à la gestion et au développement des programmes, des ressources humaines qui leur sont attribuées (personnel enseignant et de soutien) de même qu'au cheminement des élèves. Le reste de la structure d'un collège varie considérablement. L'établissement est habituellement dirigé par un président, appuyé par une équipe de gestion où l'on retrouve une ou des autorités pédagogiques, une autorité financière,

et une autorité s'occupant des ressources humaines.

Il est une particularité qui mérite d'être notée ici, c'est que les collèges ontariens disposent habituellement d'un service de développement des programmes qui a pour fonction d'appuyer les directeurs et les coordonnateurs dans le développement et la révision des programmes. Quelques mécanismes intéressants méritent également d'être relevés :

- **Les comités d'évaluation et de promotion des élèves** qui regroupent l'ensemble des personnes d'un même programme, et dont la tâche consiste à revoir le cheminement des élèves dans leur programme afin de détecter rapidement les cas problèmes et de proposer des solutions. Ce mécanisme s'est avéré très efficace pour contrer le décrochage, les abandons et les échecs.
- **Les conseils de programme** sont formés, quant à eux, des représentants étudiants d'un même programme, du directeur et des enseignants intéressés. Ils évaluent à chaque semestre le déroulement du programme. Ce forum vise l'identification précoce des insatisfactions des élèves, et ce, dans un processus de résolution de problèmes. Ce mécanisme s'est avéré très efficace pour réduire le nombre de plaintes des élèves et résoudre la peur chronique des répercussions négatives.

Il faut également noter que la structure «programme» ou celle «famille de programmes» regroupe toutes les personnes à l'intérieur d'un programme ou d'une famille de programmes. Ainsi, la famille Sciences de la santé aura sous sa gestion les enseignants de spécialité et ceux de biologie, de mathématiques, de chimie, ainsi que toutes les autres personnes-ressources dans les programmes des Sciences de la santé. Néanmoins, les collèges font quelquefois des exceptions pour les enseignants de français ou d'anglais.

De plus, afin de permettre la composition de tâches pleines, il y a souvent achat ou prêt partiel de service d'un enseignant d'une famille à l'autre.

Mentionnons encore que, dû au fait que les collèges ne reçoivent que le financement provenant du nombre *réel* d'élèves inscrits, les pressions pour rencontrer des nombres minimums d'élèves sont très grandes. Aussi, est-il rare qu'un collège maintienne un programme dont les inscriptions en première année ne rencontrent pas les minimums suivants :

a) programme d'un an : 20 élèves
b) programme de deux ans : 25 élèves
c) programme de trois ans : 30 élèves

L'introduction par le CSAC d'un pourcentage obligatoire de cours de formation générale viendra peut-être ajouter quelques complications à cet ordre établi.

En guise de conclusion, on peut dire que les collèges ontariens ont en place une structure de programme et des mécanismes permettant le développement de programmes où chacune des composantes est articulée dans un tout cohérent et intégré. Cette structure les a menés rapidement à développer leurs programmes par compétences. Cependant, l'intégration complète du modèle pédagogique de compétences — critères de performance, activités d'apprentissage — n'en est encore qu'à ses débuts. Là comme ailleurs, les enseignants mettent encore beaucoup plus l'accent sur leur enseignement que sur le développement d'activités d'apprentissage où l'élève apprend par lui-même et l'enseignant l'accompagne. Cependant, l'avènement du CSAC qui définira des standards de performance viendra peut-être accélérer ce développement, mais il faudra sûrement investir dans le perfectionnement du personnel enseignant et dans le «redéveloppement» des programmes.

Nous vous remercions de votre attention.

1. *Vision 2000*, p. 47.

L'influence du processus de décentralisation sur la gestion : une expérience vécue

M. Denis De Belleval, directeur général
Ville de Québec

C'est avec grand plaisir que j'ai accepté l'invitation de l'Association des cadres des collèges de venir vous parler de la notion de responsabilité dans le secteur qui me concerne : le secteur municipal. Au départ, je vous avoue que je comprenais mal comment l'expérience du gestionnaire du secteur municipal que je suis pouvait servir les intérêts de la communauté collégiale. Mais puisqu'il est question de responsabilité et de décentralisation dans votre thématique, j'ai vite compris que les réalités que nous vivons à la Ville de Québec pouvaient sans doute être transposées à votre contexte collégial. C'est pourquoi ce que j'ai choisi de vous présenter ce matin, c'est une espèce de portrait de la structure administrative municipale, telle que nous la vivons à la Ville de Québec, et quelques pistes de réflexion qui pourront peut-être contribuer à mieux vous outiller pour faire face à ce qui s'en vient, en termes de changements gestionnels.

Dans le secteur municipal, nous sommes dans un système de type présidentiel, ce qui donne évidemment au maire une légitimité qui dépasse celle des autres élus. En fait, en vertu même de la loi, il a un rôle de surveillance générale sur l'ensemble des services de la ville. Mais curieusement, il n'a pas de pouvoir individuel, sauf très exceptionnellement : seul le conseil municipal dans son ensemble ou, dans le cas de certaines villes, le comité exécutif a le pouvoir de poser des gestes, de décider des choses, bref de gérer la ville. Dans une municipalité, le pouvoir — si vous me permettez le terme dans ce contexte — est collégial.

Un élément très important du système québécois, c'est sur le plan financier et cela, je pense que c'est important pour vous de le noter. En effet, depuis la réforme Parizeau-Tardif 1980-81, les municipalités au Québec *ne peuvent pas* faire de déficit. Ainsi, chaque municipalité doit présenter, à tous les ans, un budget dit équilibré, c'est-à-dire un budget où toutes les dépenses doivent être couvertes par des revenus correspondants. Cela ne veut pas dire que l'on ne peut pas emprunter pour une période maximale de 20 ans (fixée par la loi), mais il faut que tous les ans on rencontre le capital et les intérêts de ces emprunts. Et comme vous le savez sans doute, dans certains cas, ces emprunts peuvent être l'objet de référendums dans presque toutes les municipalités du Québec sauf à Québec et à Montréal où ce n'est pas possible. Il suffit simplement qu'un certain nombre d'électeurs — un nombre relativement restreint d'électeurs d'ailleurs — en fassent la demande pour que la municipalité soit obligée de tenir un référendum pour pouvoir emprunter. On connaît très bien ce que cela veut dire en pratique. Même une mairesse très autoritaire et très... disons... politiquement stable, établie et forte, l'a vu à ses dépens dans la région de Québec, où l'un de ses projets importants a été refusé par référendum.

C'est cet aspect quand même assez particulier qu'on ne retrouve, en Amérique du Nord, qu'au Québec. C'est ce qui explique que les municipalités du Québec ont maintenant une situation financière relativement bonne : elles n'ont pas accumulé comme les gouvernements fédéral ou provincial ou d'autres villes américaines des dettes dont elles sont incapables de rencontrer le capital et les intérêts régulièrement. C'est sans doute ce qui explique pourquoi on a eu tendance, dans les dernières années, à piger dans leur pot pour financer la province, tendance qui va probablement s'accentuer dans les prochains mois, compte tenu des impasses budgétaires actuelles tant sur les plans fédéral que provincial.

Sur le plan de l'encadrement administratif, la municipalité au Québec est, en général, dirigée par un haut fonctionnaire qui s'appelle le directeur général et que l'on appelait autrefois le *gérant municipal*. Cette personne a des pouvoirs très importants dans l'administration de la ville, et si l'on peut comparer le maire à un président, on pourrait dire que le directeur général est un grand chambellan ou, si vous préférez, un premier ministre non élu. Cela veut même dire que parfois il peut devenir calife... mais disons que, pour l'instant, tant qu'il reste à l'intérieur de ses fonctions, il joue le rôle de premier ministre non élu. Tous les services de la ville se rapportent normalement à lui. Il y a parfois, bien sûr, de petites exceptions sur le plan administratif : parfois, le maire — ou la mairesse — aime bien tenter de s'approprier la direction, sur une base quotidienne, de certains chefs de services. À Sainte-Foy, par exemple, la mairesse, dont la passion de l'uniforme est bien connue, a décidé de rattacher à sa personne le chef de police; ce qui n'empêche pas mon collègue, M. Marcoux, d'être quand même responsable de la gestion administrative de la police. Certes, vous me direz que la police, personne ne la contrôle vraiment, et ce, pour toutes sortes de raisons qu'il serait trop long de mentionner ici; mais normalement, le directeur général est responsable de la gestion de tous les services, et aucun élu ne peut s'adresser à un chef de services sans passer par le directeur général, qui se retrouve

ainsi dans la position de canal unique de transmission entre le palier politique et le palier administratif.

Le directeur général, dans le cas de Québec par exemple, est choisi aux 2/3 des votes du Conseil municipal et ne peut être congédié pour cause que par les 2/3 du Conseil municipal. Il a donc un fauteuil qui, de ce point de vue, est assez bien rivé au plancher et difficilement éjectable. *C'est un aspect* important également, parce qu'il est complété aussi par une protection que l'on donne à l'ensemble des fonctionnaires municipaux qui sont protégés contre l'arbitraire politique en ce sens que, s'ils sont mis à la porte, ils peuvent faire appel de cette décision à la Commission municipale du Québec qui a le pouvoir d'entendre les causes de renvoi et qui, à l'occasion, peut réintégrer un fonctionnaire si la commission croit qu'il a été démis injustement.

Évidemment cette rigidité légale se retrouve aussi dans nos conventions collectives à un point tel qu'il est très difficile, dans le milieu municipal, de congédier un employé pour manque de travail, même si vous décidez d'améliorer votre productivité et que vous vous retrouvez avec du personnel en surplus grâce à votre bonne gestion. Vous pouvez procéder, à toutes fins utiles, par attrition pour diminuer votre fonction publique. C'est quand même une rigidité importante et je la donne pour ce qu'elle vaut en ce qui concerne une comparaison possible avec votre propre situation.

Cela dit, il y a la loi et il y a la réalité. La réalité, je n'ai pas besoin de vous en faire un dessin, le palier politique étant de plus en plus présent de façon permanente. Dans le cas de la Ville de Québec, le maire travaille à temps plein, cinq membres du comité exécutif l'assistent aussi à temps plein, de même que la présidente du Conseil municipal et quelques conseillers qui, compte tenu de leur situation professionnelle ou financière ou de leur intérêt ont décidé aussi de travailler à temps plein. Comme vous le voyez, cela fait beaucoup de gens à temps plein, ça fait beaucoup de pseudo-ministres à temps plein pour un seul premier ministre qui est sensé être le canal de tous ces gens. Une telle structure met le directeur général dans une situation qui n'est pas facile à vivre sur le plan quotidien parce que, même si la loi dit une chose, en pratique les pressions normales de la vie font que gérer son orchestre devient quelque chose de très difficile, étant donné qu'il y a beaucoup d'autres chefs d'orchestres ou de premiers et de seconds violons qui veulent intervenir dans la partition. Maintenir la cohérence de l'administration dans un tel contexte n'est pas facile.

D'autre part, les élus ont tendance à reconstituer le modèle ministériel au sein de l'administration municipale. Le maire se nomme des ministres qui, même s'ils sont sans portefeuille dans le sens qu'ils ne sont pas responsables sur les plans administratif ou hiérarchique d'une section de l'administration municipale, ont tout de même tendance à se comporter comme de vrais ministres. Par exemple, si vous dites : «M. ou Mme Untel va s'occuper de l'urbanisme de la ville», il est évident que cette personne aura tendance à vouloir devenir le patron du directeur du service de l'urbanisme. Et le directeur général va prendre l'allure d'une espèce d'empêcheur de danser en rond, d'un obstacle, d'un écran entre l'élu et les professionnels ou le chef de service de l'urbanisme. Si vous avez un élu qui est responsable, disons de la voirie ou des travaux publics ou bien du secteur culturel, eh bien vous aurez un ministre des affaires culturelles qui voudra mettre la main, par exemple, sur le service qui s'occupe des affaires culturelles ou des loisirs.

Et cela se retrouve partout, dans toutes les villes de l'Amérique du Nord, au fur et à mesure que la fonction politique se professionnalise dans un sens. Au fond, le niveau des élus a tendance à s'élever, leur implication a tendance à s'accentuer, leur expertise à s'accroître et le temps disponible pour gérer la ville a également tendance à augmenter proportionnellement. Évidemment, le problème est inversement proportionnel à la dimension de la ville, mais je dois vous dire que mon homologue de Montréal va vous raconter à peu près les mêmes choses, j'en suis persuadé. Changer un panneau de signalisation dans une rue devient un geste hautement politique et si vous ne consultez pas ou n'informez pas le conseiller de la rue ou du secteur vous risquez d'avoir des problèmes.

Il s'établit donc une espèce d'encadrement politico-administratif qui peut devenir extrêmement complexe et difficile à gérer. Dans ce contexte, j'ai vu hier que vous aviez un invité de marque qui s'appelait Ponce Pilate. J'aurais aimé le rencontrer parce que je trouve que c'est le personnage le plus sympathique de la Bible. Premièrement, c'était un haut fonctionnaire, un homme qui a eu une carrière extrêmement variée. Je ne sais pas s'il était allé au London School, mais c'était sûrement quelqu'un de bien. On l'avait envoyé dans un secteur de l'empire qui n'était peut-être pas, à première vue, très important, mais qui est finalement passé à l'histoire. L'histoire a d'ailleurs donné mauvaise réputation à Ponce Pilate parce qu'il a décidé de se laver les mains d'un problème que l'on juge important. Mais à vrai dire, compte tenu de l'époque et à l'échelle de l'empire romain, c'était un problème tout à fait mineur; il a donc très bien fait de s'en décharger. D'ailleurs, s'il ne s'en était pas déchargé, nous ne serions pas les Catholiques que nous sommes aujourd'hui. Mais pour moi, il est surtout sympathique parce qu'on dit, en tout cas on rapporte, qu'il a eu une parole, à mon avis très importante. Lorsqu'il a interviewé le Messie, le Christ, il lui a dit : «Bon. J'écoute ta version des faits, j'écoute celle de tes ennemis et je me pose une question, comme tout bon fonctionnaire. *Où* est la vérité? *Qu'est-ce que* la vérité?» Et vous connaissez la réponse du Christ : «Je suis la

voie, la vérité, la vie.» Évidemment, le Christ a répondu complètement à côté de la question. Il était, nous le savons, à un autre niveau. Ponce Pilate, voyant qu'il n'allait nulle part, a décidé de s'en laver les mains. Mais la question fondamentale demeure quand même *qu'est-ce que la vérité?*

Dans le cas d'une municipalité je n'ai pas besoin de vous dire qu'on se pose très souvent la question, parce que l'élu est, du point de vue de l'administration, très proche des dossiers; on peut donc s'interroger à savoir : où est la vérité là-dedans? Et vous ne pouvez pas avoir des cas de conscience tous les jours, car vous ne ferez pas *vieux os*. Mais en même temps, vous avez la responsabilité de maintenir une cohérence. Alors vous pouvez jouer le rôle de Ponce Pilate au sens propre, c'est-à-dire vous en laver les mains et laisser les élus tranquillement prendre place dans l'administration et y jouer leur rôle de ministre; vous laissez les chefs de service faire leurs affaires et vous regardez passer les dossiers.

L'autre façon de réagir, c'est de dire : «Non, je suis vraiment le gouverneur de cette province romaine et je vais la gouverner.» Et là, vous allez tenter de maintenir une certaine cohérence. À la Ville de Québec, pour nous aider à maintenir cette cohérence, nous avons décidé de mettre sur pied un système de gestion qui est assez connu dans l'entreprise privée et même, dans certaines entreprises publiques : la gestion par planification stratégique. (Comme vous vous en doutez sûrement, cela n'a rien à voir avec la «gestion par piles» dont vous parlait Ponce Pilate hier...)

Il y a deux mots terribles là-dedans. Il y a le mot «planification» et le mot «stratégique»; mais c'est comme cela que cela s'appelle, qu'on le veuille ou non. Tout le monde ne peut pas s'appeler Yvon Tremblay, n'est-ce pas? Il n'empêche que ceux d'entre vous qui sont familiers un peu avec ce mode de gestion peuvent se douter comment il peut être utile dans un contexte semblable. C'est le type de gestion où tous et toutes, jusqu'au plus bas palier de la structure, essaient de déterminer qu'elle est la mission de l'organisme, dans quel environnement il fonctionne, quelles sont ses opportunités, quelles sont ses faiblesses, quels doivent être ses objectifs prioritaires, comment les traduire dans des budgets et enfin, comment évaluer d'une façon régulière, la performance de chacun et de chacune en la matière?

Dans le cas d'une municipalité, le défi, évidemment, c'est de faire en sorte que ce processus ne soit pas un processus technocritique, mais monte jusqu'au niveau des élus et que, par conséquent, les élus acceptent de fonctionner dans un cadre de priorité et donc de participer à l'élaboration des valeurs, des grands objectifs et des priorités que vous voulez mettre en place. Si vous réussissez ce tour de force, vous avez à ce moment, dans une certaine mesure un instrument qui vous permet de faire face à la pression quotidienne de tous ces élus qui ont chacun leur centre d'intérêt, et donc de maintenir une cohérence à long terme dans la gestion de la municipalité.

Cela vous donne également un instrument comme administrateurs pour répondre aux pressions particulières soudaines et cela vous donne aussi un instrument pour réagir aux événements extérieurs, comme un gouvernement qui décide, du jour au lendemain, de prélever plusieurs millions dans votre bourse et de se les approprier. Si vous avez un système de gestion prévisionnel, c'est plus facile de réagir que si vous n'avez rien, car dans ce cas, vous êtes constamment confrontés à la nécessité d'agir en pompiers. Nous sommes de plus en plus confrontés, effectivement, à des événements imprévus, à des difficultés que nous sommes obligés de gérer dans un contexte de plus en plus difficile, et dans ce sens-là, la planification stratégique a peut-être un rôle de plus en plus important à jouer pour ceux et celles qui veulent bien relever le défi, ce qui n'est pas facile comme vous le savez tous.

Enfin, un dernier mot : la régionalisation, la décentralisation et la relation que cela peut avoir avec les cégeps.

La municipalité est un organisme décentralisé. C'est, à toutes fins utiles, le seul qui existe au Québec. L'État québécois, comme l'État fédéral d'ailleurs, sont probablement les deux états les plus décentralisés au monde. On pense que, parce que l'on vit dans un système fédéral, on vit dans un système décentralisé. Mais cette pseudo-décentralisation de l'État suprême cache, en fait, une centralisation extrêmement importante à l'intérieur même des deux structures, soit les structures fédérale et provinciale.

Partout dans le monde on voit que les régions sont en train de succéder aux états. C'est le cas, par exemple, en Europe ou à l'intérieur même d'un pays comme la France, un pays pourtant réputé extrêmement centralisé. Les régions sont maintenant une entité politique reconnue : il y a des élections où on élit des conseillers régionaux, il y a un président de région qui est lui même élu et les régions ont des pouvoirs de taxation, donc des pouvoirs décentralisés importants. Ce sont les régions elles-mêmes d'ailleurs qui, de plus en plus, instaurent des relations entre elles au-delà des frontières et qui deviennent la structure de référence de base, alors que les états traditionnels ont plutôt tendance à se liquéfier tranquillement. C'est ce qu'on voit au sein du Marché Commun et c'est ce qui explique d'ailleurs la réaction de l'Angleterre devant ce phénomène. Par contre, d'autres pays pratiquent ce genre de système depuis fort longtemps, s'y adaptent et y puisent au contraire un très grand dynamisme. C'est le système américain, au fond, où, on le sait très bien, les grandes métropoles, les grandes régions américaines sont vraiment le moteur des États-Unis. On le voit très bien, le système américain, quand il n'y

a pas de guerre appréhendée, a tendance à se déconcentrer, et l'autorité présidentielle s'affaiblit.

Au Québec, par contre, nous ne sommes guère avancés dans cette direction : en fait, nous ne sommes nulle part. Parce que les municipalités sont atomisées d'abord, comme vous le savez sans doute, et ne peuvent pas être le siège d'une grande décentralisation. Dans une région comme Montréal, par exemple, il y a plus de 125 municipalités. Dès lors, comment pouvez-vous décentraliser l'autorité sur les cégeps dans la région de Montréal auprès des municipalités? C'est impossible. Il n'y a pas d'ouverture pour un système pareil. Si vous vouliez faire la même chose du côté des Affaires sociales, c'est-à-dire décider que les hôpitaux ou les centres locaux de services communautaires, au lieu d'être gérés par le ministère des Affaires sociales, soient gérés par la base, eh bien je vous le demande : qui va implanter cela, dans la région de Montréal? La communauté urbaine? Il existe une communauté urbaine sur l'Île de Montréal, il n'existe pas de communauté urbaine dans l'agglomération. Et il y a 128 municipalités, donc les municipalités ne peuvent pas être, dans l'état actuel des choses, le réceptacle de la décentralisation. Donc, au Québec, si l'on veut une plus grande autonomie de nos différents organismes — que ce soit dans le secteur de l'éducation ou dans celui des Affaires sociales —, il faut envisager la mise sur pied d'un pouvoir régional, de la même façon, par exemple, que les pays européens ont procédé, avec élections directes et avec un nouveau palier politique.

Évidemment, les gens disent que cela n'a pas de sens : nous avons déjà un gouvernement fédéral, provincial, municipal et nous allons avoir un autre gouvernement qui va s'appeler un gouvernement régional... Mais à dire vrai, c'est très difficile de passer à côté, si l'on veut vraiment donner du pouvoir à la base. Sinon, tout ce que l'on peut faire, c'est de la «déconcentration» c'est-à-dire essayer de gérer des règles administratives ou financières toujours à partir du centre, mais d'une autre façon. Mais il y a une limite à cette façon de procéder, et je suis certain que vous le vivez à tous les jours dans vos relations avec le ministère de l'Éducation. Est-ce que l'on peut envisager un autre modèle? Un modèle un peu sur le même pied que celui des municipalités, où l'on aurait sur pied un organisme régional avec ses propres élus, ses propres moyens de taxation, son cadre juridique et son cadre administratif, et qui gérerait, au bénéfice de la région et de ses habitants, un certain nombre de responsabilités, un peu comme une municipalité, dans différents domaines, et qui redonnerait aux régions un outil de développement économique et social? Je crois que oui. Car il faut l'admettre, l'État central — provincial ou fédéral — n'est plus capable d'assumer ses responsabilités, et ce à quoi on assiste présentement, c'est que l'État provincial ou fédéral, face à la crise économique que nous traversons, réagit un peu comme une bête blessée, s'en va dans son coin, concentre ses énergies, centralise de plus en plus son pouvoir au sein du Conseil du trésor, devient comme une espèce de grand trou noir qui ne laisse passer ni espoir ni énergie, et qui essaie tout simplement de survivre, avec une très forte densité au centre et plus rien à l'extérieur. Et cela, malgré tous les beaux discours que l'on peut faire sur la décentralisation : plus de pouvoir aux commissions scolaires, plus de pouvoir aux municipalités, etc.

Il faut voir les choses en face : quand vous avez un Conseil du trésor qui ne permet même pas à un sous-ministre de décider si tel fonctionnaire a le droit de voyager ou pas et qui dit : «C'est moi qui vais tout approuver», il y a un discours d'un côté et il y a la réalité de l'autre. Regardez bien ce qui va se passer au fédéral dans un futur rapproché, et vous verrez que ce sera la même chose. S'il y a peut-être une leçon à tirer de la vie municipale, c'est que, à mon avis, les recettes qui valent sur le plan municipal, en ce qui a trait aux responsabilités municipales, valent également sur d'autres plans. Si nous sommes capables de gérer toutes ces choses essentielles, et de les gérer efficacement sur une base locale, je pense qu'il y a là une leçon à tirer de ce modèle de gestion, pour les collèges et les hôpitaux, et c'est qu'il faut créer un pouvoir analogue, qui ne peut pas être une municipalité dans l'organisation actuelle des municipalités au Québec, et qui ne peut être, en conséquence, qu'un pouvoir régional.

La responsabilité locale : pourquoi et comment ?

M. Paul Inchauspé, directeur général
cégep Ahuntsic

Le thème qu'on m'avait tout d'abord demandé de développer était le suivant : «La responsabilité locale, pourquoi, comment?». Mais j'ai décidé de ne pas traiter la question ainsi formulée. En effet, dans les débats qui ont entouré la réforme des cégeps, les dirigeants des collèges ont certes réclamé plus d'autonomie, mais j'ai constaté aussi que nous n'étions pas nécessairement très chauds pour exercer localement des responsabilités nouvelles. Vous le savez, on peut critiquer très fort une situation sans vouloir vraiment la changer. Et la demande rituelle d'autonomie peut servir seulement d'excuse; le vrai test du sérieux des paroles, c'est celui de l'acceptation des responsabilités nouvelles, exigeantes, difficiles.

Or, hésiter à les accepter, c'est douter de soi. Et il ne sert à rien dans ces conditions de faire la morale et de dénoncer l'attitude ambivalente de la revendication verbale accompagnée d'un refus de fait. Le doute sur soi et sur ses capacités professionnelles vient toujours d'abord du doute sur son identité professionnelle. Pour lutter contre ce doute, il faut donc renforcer cette identité professionnelle. Il y a quelques années, constatant un doute analogue chez beaucoup d'enseignants de cégep, j'ai, lors d'une conférence s'adressant à des enseignants, détourné le sujet tout d'abord proposé pour parler du métier d'enseigner, non à partir de ce qui en constitue les gestes visibles, mais à partir de ce qui en constitue le sens profond : former l'esprit, former des personnes. Aujourd'hui, devant vous, je ferai la même chose. Je détourne le sujet proposé pour vous dire et pour vous démontrer que ce qui constitue le sens profond de notre profession de cadre est l'exercice de la responsabilité. Pour des collèges plus responsables localement : des cadres responsables. *Responsables pourquoi? Responsables comment?* Tel sera donc le sujet de ma conférence.

Pour vous parler de ces choses qui constituent votre vie, c'est aussi de la mienne dont je parle. Je ne suis pas un gestionnaire de formation, je suis professeur de formation. Or, ce métier pour lequel je m'étais préparé, que j'avais choisi enfant et que j'aimais, je l'ai quitté il y a vingt ans. Pourquoi? Il y avait dans ce changement de carrière — et vous allez vous reconnaître, car c'est la raison profonde pour laquelle nous faisons ce métier — le désir d'influer sur des ensembles, l'envie de changer les choses, d'infléchir leurs orientations, de rallier les énergies pour le faire. Or, qu'est tout cela sinon l'exercice de la responsabilité? La responsabilité n'est pas une notion administrative, c'est d'abord une notion morale, mais si nous voulons parler du sens profond de notre métier, c'est d'elle dont nous devons parler et non des opérations par lesquelles on décrit nos rôles : planifier, organiser, etc. Pour vous parler ainsi du sens de notre métier, mes propos seront évidemment colorés par mes années de pratique. Erikson[1] a dit qu'à un certain âge de la vie, on a le goût de transmettre à la génération suivante ce que l'expérience nous a fait découvrir. Arrivé à cet âge, j'ai aussi ce goût, et ma conférence sera donc un peu un témoignage. Vous m'en excuserez.

Mon exposé comprendra trois parties : qu'est-ce qu'être responsable? Pourquoi sommes-nous responsables? Comment être responsable?

PREMIÈRE PARTIE

Qu'est-ce qu'être responsable?

Voyons d'abord ce que nous révèle l'expérience de la responsabilité.

Le terme de responsabilité est employé dans deux sens. «Je suis responsable» peut vouloir dire «j'ai à répondre de mes actes», mais aussi «je suis chargé de». Il y a donc une responsabilité rétrospective et une responsabilité prospective.

1 - C'est dans l'expérience de la faute que nous faisons l'expérience de la responsabilité rétrospective. «Je suis responsable de cet accident, de la bévue que j'ai faite», cela veut dire j'en suis la cause, l'auteur, le facteur décisif. C'est par moi que l'événement est venu à l'existence et, par conséquent, je suis dans l'obligation d'en rendre compte, d'assumer ses conséquences. D'où l'on voit que la responsabilité implique le pouvoir («je suis cause»), mais aussi l'imputabilité («j'en rends compte»).

2 - C'est dans l'affrontement de l'avenir que l'on fait par contre l'expérience de la responsabilité prospective. Alors, «être responsable», c'est «être chargé de». Ce sont des tâches professionnelles qu'on nous confie et que nous ne pouvons refuser ou bien, dans la vie familiale, c'est la naissance d'un enfant qui nous charge des obligations de la paternité. On peut difficilement fuir ces obligations qui font appel à notre initiative.

De plus, dans ces situations, une fois engagés, nous ne pouvons connaître ni l'étendue ni les limites exactes des responsabilités auxquelles nous aurons à faire face. La responsabilité initiale acceptée, elle s'accroît toujours. Parents, nous en faisons l'expérience à mesure que les enfants grandissent comme, à une autre échelle, les hommes et les femmes politiques à mesure que la situation évolue. La responsabilité s'ouvre sur un avenir que l'on peut parfois prévoir, mais qu'il est impossible de deviner. Aussi, accepter des responsabilités, c'est à l'avance nous vouloir responsables de cet accroissement du champ de responsabilité et accepter d'en égaler l'exigence. Les conduites de responsabilité sont à l'opposé des conduites de fuite.

Elles sont aussi à l'opposé des conduites de facilité. Nous nous sentons d'autant plus responsables que l'action exige de nous plus d'efforts. Les choses faciles ne suscitent pas en nous le sentiment de responsabilité. En faisant au jour le jour sa besogne, on n'éprouve pas ce sentiment, lequel s'éveille dès que surgissent les difficultés. C'est quand nous avons le sentiment que le succès dépend de nous, mais qu'il est suspendu à des facteurs dont la maîtrise n'est pas certaine, que le poids de la responsabilité nous tombe sur les épaules. L'exercice de la responsabilité fait alors appel au courage.

Pour toutes ces raisons, l'exercice de la responsabilité est un acte de générosité. C'est à celui ou à celle qui accepte d'assumer, qui est lucide et courageux, que se révèlent les responsabilités. Mais en revanche — et, enfant, on en fait déjà l'expérience — les responsabilités nous font croître, elles nous grandissent. Pourquoi? Parce que recevoir des responsabilités, c'est recevoir la confiance de celui qui nous les donne, au point que cela crée chez celui qui les reçoit un devoir de loyalisme. Mais surtout parce que donner des responsabilités à quelqu'un, c'est augmenter chez lui le souci du discernement, le sens de l'évaluation, la «force du moi». C'est pourquoi la vraie éducation est toujours fondée sur l'exercice de la responsabilité.

Cette responsabilité prospective entraîne évidemment la responsabilité rétrospective : «J'ai à rendre compte des actes et des êtres dont j'ai été chargé...», mais la responsabilité ainsi considérée donne du tonus tandis que l'autre, associée à la seule faute, écrase[2].

Quand on parle de responsabilité, il nous faut avoir sans cesse présents ces éléments, et nous les retrouverons dans le déploiement auquel je vous convie maintenant. Car, étant cadres, nous sommes responsables, mais pourquoi le sommes-nous?

DEUXIÈME PARTIE

Pourquoi sommes-nous responsables?

1. Nous sommes responsables parce que nous avons le statut de cadre, lequel implique l'autorité formelle.

Quand on construit l'organigramme d'une organisation, on n'y met que les postes dont le statut officiel implique une influence déterminante sur la vie de l'organisation et ce sont toujours des postes de cadre. On hiérarchise les postes selon l'ampleur de leur champ d'influence sur la vie de l'organisation. On définit les fonctions et leurs rapports d'influence indépendamment des personnes qui les assumeront. Ces choses doivent nous faire réfléchir. Ce n'est pas d'abord par ce que nous sommes ou ce que nous faisons que nous avons de la valeur auprès de nos subalternes, ce n'est pas d'abord par la qualité des liens personnels que nous avons tissés avec eux que nous exerçons le pouvoir ou l'influence dans nos champs de responsabilité, c'est d'abord — et l'employé ne l'oublie jamais — en raison de ce que nous représentons dans le réseau de l'autorité formelle de l'organisation. Alors que le leadership émerge de la vie interne des groupes, des préférences des membres qui les constituent, les fonctions de gérance qui sont les nôtres nous sont attribuées par des éléments étrangers au groupe. Or, plus le pouvoir est reconnu, plus la responsabilité est exigée.

Je sais, ces paroles sont rudes, mais dans des situations limites de l'exercice de nos responsabilités, ces réalités nous reviennent. Comment pensez-vous que l'on puisse avoir la légitimité et aussi la force de congédier quelqu'un sans nous appuyer sur cette autorité formelle qui nous a été confiée? Quand les groupes choisissent eux-mêmes les leaders, ils le font en fonction de leurs besoins, de leurs valeurs. Or, nous ne sommes pas choisis ainsi et le mode même de notre nomination nous maintient dans une distance sociale par rapport aux personnes qui nous sont confiées. Dans les moments de crise, comme ceux des grèves, elles nous le font sentir durement.

Nous voulons nous faire aimer, ce qui est légitime, mais l'autorité formelle qui est la nôtre nous rattrape. Et quand arrive un événement qui suscite l'émotion, tel un accident, un attentat à la pudeur, un manque flagrant de compétence chez un enseignant, immédiatement la réaction émotive créée par ces choses conduit à rendre responsables ceux à qui a été confiée l'autorité formelle. Saint-Exupéry disait : «Il n'est pas d'ascension dans l'exercice du pouvoir sans pesanteur.» On ne peut y échapper.

Mais nous le savons - et c'est ce qui rend notre métier difficile - nous ne pouvons exercer la responsabilité que nous donne l'autorité formelle en nous appuyant simplement sur elle. Si nous ne réussissons pas à la

doubler par le type d'influence que donne un leadership consenti par les membres du groupe en raison de notre personne et non seulement en raison du pouvoir de coercition que nous représentons, nous n'aboutirons à rien et aurons du mal à exercer nos responsabilités. La distance sociale que nous établissons en nous réfugiant dans la seule autorité formelle amènera des tensions qui pourront entraîner la paralysie du groupe, et des leaders réels émergeront et s'opposeront à nous, et nous serons rendus responsables de cette détérioration de la vie du groupe qui nous est confié.

Ce redoublement de l'autorité formelle par celle que donne le leadership est nécessaire dans toute organisation, mais il est indispensable dans les établissements d'enseignement, à cause même des activités qui s'y déroulent et des valeurs qui, en conséquence, en constituent l'atmosphère. Dans un collège, c'est dans chaque classe, et bien plus que dans nos bureaux, que s'exerce le pouvoir. Le rapport de l'enseignant sur ses élèves est un rapport d'autorité. Cette autorité se fonde sur sa compétence qui est double : il sait ce qu'il enseigne et il sait l'enseigner. Cette autorité lui a été confiée en fonction de son diplôme et d'un jugement porté sur sa capacité d'enseigner. Dans sa classe, face à ceux qui ne savent pas, l'enseignant exerce un «magistère», c'est-à-dire une autorité. Mais très rapidement, l'enseignant comprend que pour exercer cette autorité, il ne lui faut pas imposer le savoir, mais qu'il doit faire apprendre. Car imposer le savoir, c'est détruire les conditions mêmes par lesquelles se constitue le savoir : l'esprit critique, l'examen des objections. Alors l'enseignant, pour remplir correctement sa fonction, doit convaincre, il ne peut chercher à vaincre. Dans une classe, les élèves le savent, celui qui impose le savoir par la seule contrainte est toujours l'enseignant qui n'est pas sûr de lui. L'autoritarisme de l'enseignant n'est pas le signe de l'autorité formelle que lui donne sa maîtrise du savoir, mais le signe de l'anxiété. Voilà l'air dans lequel nous vivons sans nous en rendre compte tous les jours dans nos collèges. Comment dès lors, dans un tel milieu, un cadre peut-il exercer des responsabilités par la seule référence à l'autorité formelle que lui donne son statut? L'autorité formelle fonde notre responsabilité, mais du même coup elle rend cet exercice très difficile, car elle ne peut suffire. Et pourtant, nous avons choisi ce métier. Il doit bien y avoir des raisons profondes qui nous y ont poussés. Mais lesquelles?

2. *Nous sommes responsables parce que nous avons le goût de réaliser des choses par l'exercice du pouvoir.*

Dans l'exercice de nos fonctions nous sommes appelés à agir sur les autres; disons-le tout net, nous sommes appelés à gouverner. Il y a deux sortes de pouvoir, le pouvoir personnel et le pouvoir social. Le pouvoir personnel ne vise qu'à satisfaire des besoins infantiles d'imposer sa volonté à l'autre, il s'exerce dans un rapport de domination-soumission. Le pouvoir social, lui, est caractérisé par la préoccupation des objectifs du groupe. Il s'exerce dans la découverte d'objectifs qui vont stimuler le groupe, dans l'aide apportée au groupe pour formuler des objectifs, trouver les moyens de les atteindre. Il a atteint son but, non quand le groupe qui nous est confié est à notre merci, mais quand le groupe a développé un sentiment de pouvoir et de compétence pour changer les choses. Dans l'exercice du pouvoir social, ce qui est visé, c'est un gain collectif : c'est un pouvoir qui crée les choses en rendant les autres créateurs.

Car la motivation profonde qui nous fait choisir ce métier difficile et exigeant, c'est bien ce besoin profond que nous avons d'être créateurs. Seulement, nous avons choisi de l'exercer dans une situation où c'est par l'intermédiaire des autres que nous serons créateurs. De ce point de vue, ce métier a quelque chose d'analogue avec celui de l'enseignant. Mais l'enseignant fait appel au «plus être» de chacun de ses élèves pour qu'ils découvrent ce qu'ils sont et se réalisent. Nous, nous faisons appel au plus être du groupe qui nous est confié pour qu'il réalise ses missions.

Il y a, dans l'exercice de ce métier, des raisons profondes et obscures que nous censurons parce que le terme même de pouvoir connote très souvent l'aspect négatif du pouvoir personnel, mais aussi par pudeur parce que nous savons bien que des fantasmes personnels nous animent. On ne peut pas faire ce métier sans posséder un rêve personnel plus ou moins conscient qui nous inspire nos manières d'agir, les projets que nous mettons en oeuvre, nos conceptions de ce que devraient être notre service, notre collège, l'éducation. Cette réalité a été mise en lumière dans les études faites sur les grands dirigeants, les grands hommes politiques, les grands leaders sociaux : elles et ils étaient habités par une vision[3]. On ne fait pas, par l'intermédiaire des autres, de grandes choses ni même des choses banales sans être nourri par un imaginaire qui nous pousse à laisser notre marque.

Les réalités du pouvoir sont vieilles comme le monde, et l'influence qu'y exerce la vision personnelle a toujours été reconnue chez les grands leaders. Mais des études récentes inspirées par la psychanalyse et menées ici même à Montréal[4] ont montré les rapports entre les fantasmes des dirigeants et leurs entreprises dans les trois éléments dans lesquels s'exerce leur pouvoir : l'orientation stratégique, le mode de structure privilégiée, la culture interne dominante. La prise de conscience de cette réalité doit nous amener à un exercice de lucidité. Il ne faut pas avoir honte de ces motivations profondes, elles sont le moteur de cet exercice difficile du gouvernement que nous avons choisi de faire, mais il nous faut aussi en connaître les limites et les excès où elles peuvent nous conduire et conduire nos services, notre organisation. Si notre fantasme dominant est la menace, nous serons portés

à nous défier, à vouloir tout contrôler, à tout centraliser. Si notre fantasme dominant est celui de vouloir attirer sur nous l'attention, nous serons portés aux aventures risquées, à ne pas nous préoccuper des opérations de base, à rechercher le spectacle et l'admiration. Et si notre fantasme dominant est celui de nous tenir à distance, nous serons portés à laisser les choses à la dérive et à laisser se créer des territoires en lutte les uns contre les autres. La prise de conscience de cette réalité nous conduira à ne pas avoir dans nos équipes des personnes ayant toutes les mêmes fantasmes. Sinon, vous voyez d'ici la catastrophe! La prise de conscience de ces désirs profonds nous conduira aussi à accepter de faire le deuil de nos rêves. Le sentiment d'échec et d'amertume dans l'exercice de notre métier, qui nous saisit parfois et devient obsédant à un certain âge, vient de l'écart entre cet appétit glouton et illimité de nos rêves et la réalité qui est la nôtre. Alors, pour vivre et continuer à faire ce métier, il nous faut nous livrer à un travail de deuil. Il est toujours douloureux, mais nécessaire. Il faut accepter que nous ne serons pas celui que nous voulions être.

Puis-je ajouter une chose que, moi-même, je n'ai pas toujours su faire? Les motivations profondes qui nous poussent dans l'exercice des responsabilités sont tellement fortes qu'elles nous mènent à nous y consacrer entièrement. Cela n'est ni bon ni sain. Est-ce dû à la présence des femmes plus nombreuses dans notre profession ou est-ce dû à un changement de culture? Il y a maintenant dans nos organisations et même dans des postes de haute direction des cadres qui refusent des promotions ou qui veulent des avantages comme celui du temps libre, qu'ils pourront consacrer à l'enseignement ou à leur passe-temps favori. Cela est encore dans certains milieux considéré comme une déviation, mais c'est là une tendance nouvelle qui est là pour rester. Les organisations devront l'accepter, car l'exercice de la responsabilité ne doit pas exiger des «surhommes» ou des «superfemmes», sinon on stérilisera leur recrutement au moment même où la conjoncture requiert que les organisations de base, sur le terrain, aient de plus en plus de responsabilités. Et c'est la troisième raison pour laquelle nous sommes responsables.

3. *Nous sommes responsables parce que s'ouvre le temps des responsables.*[5]

On n'a jamais parlé autant de responsabilité et de la nécessité de personnes responsables que de nos jours, mais dans ce mouvement, je crois lire trois choses différentes.

Il y a tout d'abord la tendance des organismes centraux à confier aux instances inférieures des responsabilités qu'ils assumaient jusque là : du gouvernement fédéral au gouvernement provincial, du gouvernement provincial au gouvernement municipal, de la DGEC aux collèges. Mais ce qui nous irrite, à juste titre, c'est que ce mouvement est plus inspiré par le délestage aux instances inférieures d'opérations coûteuses ou difficiles que par la confiance qui leur est faite. La nouvelle loi des collèges nous en fournit l'exemple. Les collèges peuvent désormais faire payer aux élèves des frais afférents aux programmes et aussi définir eux-mêmes les cours des programmes techniques — et ne nous faisons pas d'illusions, cela se fera sans ressources additionnelles — mais, en même temps, le Ministère a, dans la loi même, précisé et renforcé les mécanismes de contrôle et de coercition. Moins d'autonomie mais plus de responsabilité, voilà notre lot. Mais au-delà de l'irritation que provoque cette contradiction et dans la mesure même où nous réclamions plus de responsabilité — mais ne réclamait-on pas plutôt plus d'autonomie? — nous devons sans rechigner accepter ces responsabilités nouvelles, fussent-elles difficiles, car il s'agit d'une tendance lourde de la transformation des organisations, alors que le renforcement concomitant des mécanismes de contrôle n'est peut-être dû — l'autoritarisme est fils de l'anxiété — qu'à la crispation du gouvernement devant faire face à la crise du financement public.

En effet, nous assistons partout dans le monde à la remise en question des modèles de gestion actuels. Le modèle dominant d'organisation de l'ère industrielle basé sur la structuration hiérarchique, les règles impersonnelles, le contrôle sur les actions, la centralisation est en train de craquer. Ce modèle apparaît lourd, inadapté aux situations de changement, inefficace parce qu'il ne fait pas assez place au capital humain, à l'initiative. Ce mouvement profond de remise en question atteindra aussi l'organisation du système d'éducation. Mais nous connaissons déjà tout cela. Et pour ceux et celles qui n'auraient pas le temps de lire des livres comme ceux d'Aktouf ou de Crozier[6], je vous conseille de lire le rapport annuel 1991-1992 du Conseil supérieur de l'Éducation, *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle.*

Mais c'est aussi un des autres changements profonds de nos sociétés qui ouvrent l'ère de la responsabilité. L'effondrement des idéologies et des religions crée un vide dans l'encadrement des actions. Ce vide appelle en retour l'exigence de la responsabilité personnelle, le besoin de retrouver de plus en plus des personnes qui se tiennent debout. L'opinion publique, comme on le voit en Italie, n'accepte plus chez les hommes publics le trucage, la démission, la lâcheté, la recherche du bouc émissaire. Autre signe des temps, la réflexion sur l'éthique envahit toutes les professions du champ social; la rigueur de l'éthique protestante dans le travail est valorisée, on réédite dans les formats populaires les oeuvres des stoïciens Épictète, Marc-Aurèle, et vous verrez bientôt Sartre sortir de son purgatoire et peut-être même Saint-Exupéry malgré son allure de boy-scout. Ce qui était refoulé revient en force. L'exercice de la responsabilité n'est évidemment

pas notre seul apanage, mais notre métier de cadre ne peut s'exercer sans elle et ce mouvement profond mettra plus en relief notre rôle. Mais comment, en étant cadre, exercer la responsabilité?

TROISIÈME PARTIE

Comment être responsable?

1. *Pour être responsable, il nous faut bien accomplir les rôles qui nous reviennent.*

Tous les manuels de gestion nous décrivent les grandes fonctions de l'organisation dont nous sommes responsables et les rôles qui sont les nôtres. Je ne les reprendrai pas ici. Mais je voudrais simplement attirer l'attention sur deux d'entre eux qui me paraissent tellement relever de nous que, si nous ne les faisons pas ou les faisons mal, l'organisation en souffrira, et la responsabilité locale s'exercera mal : ce sont les rôles de prospection et de direction.

Planification des opérations, plan de développement des ressources humaines, planification stratégique, plan de développement, projet éducatif..., autant de manifestations de ce rôle de prospection qui indiquent bien que nous disposons de marges de manoeuvre. Trois raisons rendent l'exercice de ce rôle indispensable. C'est tout d'abord la nécessité de gérer par anticipation. Une des difficultés de la gestion est la maîtrise de l'incertitude; toute anticipation ou toute prévision des éléments qui auront une influence sur notre collège, sur notre service, nous permettront d'exercer ce pilotage indispensable. Et il y va de notre crédibilité : on nous en voudra de n'avoir pas su prévoir l'avenir et, à l'inverse, on nous considérera comme indispensables dans la mesure où nous serons capables de proposer des objectifs stratégiques basés sur une analyse juste de ce qui s'en vient. Le contrôle de l'incertitude donne du pouvoir et le fait accepter. Et cela est normal, car la prospection — et c'est la deuxième raison pour laquelle elle est indispensable — permet une adaptation plus facile d'un service, d'une organisation. À une époque de changements rapides et de ressources limitées, la seule manière à notre disposition pour innover, nous développer, c'est de nous doter de ressources supérieures en argent, en qualité des employés, en image corporative. Or, comment les avoir sans avoir prévu ce qui s'en vient, sans saisir les opportunités, sans réorganiser en les redistribuant autrement les rares ressources que nous avons? Enfin, ce rôle de prospection est indispensable parce que lui seul permet vraiment une gestion qui donne de l'importance au capital humain. C'est avec des personnes que sont atteints les objectifs visés. Or, la seule bonne manière pour le faire, c'est que nos employés partagent ces objectifs au point qu'ils s'en sentent responsables. Dans la gestion traditionnelle, on cherche l'atteinte des objectifs en les imposant et en contrôlant les comportements. À ce modèle, il faut en substituer un autre, celui que Crozier appelle «le gouvernement par la culture qui appuie la gestion sur la communauté d'objectifs». Ce modèle est valable pour tous les employés, mais c'est le seul valable pour les enseignants autonomes qui n'acceptent pas d'être contrôlés dans leurs comportements, mais qui accepteront de s'autodiscipliner à partir d'objectifs et de finalités qu'ils font leurs. Nous sommes encore bien maladroits dans nos collèges dans cet art de susciter cette communauté d'objectifs, mais on sent que partout nous tendons vers cette ligne d'horizon.

Un cadre est ainsi quelqu'un qui prévoit, qui entraîne et qui, pour le faire, galope en avant. Ce faisant, il dirige déjà puisqu'il indique la direction, le sens. Mais la direction implique aussi toujours qu'une personne dirige d'autres personnes, et c'est le deuxième rôle qui est le nôtre sur lequel je voudrais dire quelques mots.

Dans cet exercice difficile de direction, il nous faut éviter quelques écueils. Celui de l'abus de pouvoir tout d'abord. Or, l'autorité formelle qui nous donne du pouvoir ne nous a pas été donnée pour la mettre au service de nos fins personnelles : satisfaction psychologique de dominer, d'écraser, usage de l'autorité pour obtenir que des employés travaillent pour nos activités extraprofessionnelles. Il faut aussi considérer comme des formes d'abus de pouvoir l'attribution à certains employés d'avantages qui en font nos obligés, tout comme la demande et l'utilisation de renseignements sur eux, renseignements qu'ils ont dévoilés dans une relation d'aide. Il nous faut dans ce domaine être très rigoureux. Car pour remplir les fonctions de pilotage, nous avons besoin d'une crédibilité à toute épreuve. L'autre écueil à éviter est celui de la rétention d'information. C'est en contrôlant au mieux l'incertitude que l'on a du pouvoir. Or, on contrôle mieux l'incertitude quand on a de l'information, c'est là une des ressources informelles les plus précieuses pour prendre des décisions. Mais on peut alors, pour renforcer sa puissance, ne pas vouloir donner aux autres cette information. En agissant ainsi on ne remplit pas le rôle intégrateur qui doit être le nôtre dans l'exercice de la direction. Le troisième écueil à éviter ce sont les conduites de fuite des exigences mêmes d'une direction : la procrastination qui nous fait différer une décision jusqu'au moment où il n'y a plus besoin de la prendre, la tolérance à l'égard de subordonnés inefficaces, le perfectionnisme qui nous paralyse. Mais nous savons que dans notre métier il arrive des situations où l'on ne sait que faire. Alors, il vaut mieux faire quelque chose de son mieux, tout en étant conscient de l'inconnu des effets de son action et en se rendant prêt à accepter l'échec plutôt que de tergiverser, reporter ou de ne rien faire. Descartes disait que l'incertitude et l'indécision sont les plus grands de tous nos maux.

Ces trois écueils à éviter sont les pathologies les plus courantes de l'exercice de la direction, mais je vou-

drais maintenant en dire la face positive : diriger, c'est avoir un rôle intégrateur. Diriger, c'est favoriser un fonctionnement harmonieux entre les systèmes, assurer une meilleure coordination entre les activités et les ressources, favoriser une interaction soutenue entre les acteurs. Vous savez — et ce, quelle que soit la place que nous occupons dans nos organisations — que c'est là notre tâche essentielle et qu'elle est indispensable. Mais comment arriver à bien accomplir ce rôle? Il nous faut développer des capacités de synthèse pour bien saisir la fonction irremplaçable de notre service et comment elle s'articule avec les fonctions des autres services — et il faut bien les connaître — et comment tout ceci s'articule dans les missions ou les objectifs stratégiques que le collège s'est donnés. Il faut développer la capacité d'exprimer de façon claire à nos employés les fonctions de notre service, mais aussi celles des autres services ainsi que les objectifs institutionnels que l'on s'est donnés. Il faut développer la capacité de traduire les fonctions et les objectifs du service en plans réalistes, mais aussi le goût d'influer sur les plans plus généraux que se donne le collège. Il faut développer la capacité de faire émerger les collaborations de nos employés, celle de les rendre responsables d'objectifs plus généraux qui sont comme l'horizon de leurs tâches et aussi celle de leur rendre le changement désirable. Il faut croire davantage aux valeurs de collaboration et à la transparence qu'à celles de la négociation ou de la coercition. Ce sont là des choses difficiles, mais qui sont l'essence même de notre métier. Aussi, pour remplir ces rôles intégrateurs, il nous faut avoir travaillé à avoir nous-mêmes une personnalité intégrée : travailler à harmoniser notre être rationnel, affectif, physique, avoir un ego fort et des buts clairs, mais accepter ses propres limites et d'abord les connaître, être accueillants à la contribution des autres au lieu de voir en eux une menace.

C'est beaucoup, mais ce n'est pas tout.

2. *Pour être responsable, il nous faut développer le discernement.*

Le métier que nous faisons ne nous permet pas d'appliquer des consignes toutes faites ou des recettes stéréotypées. De même que l'art d'enseigner ne consiste pas à appliquer des règles pédagogiques, mais à savoir quand il faut les appliquer et lesquelles à tel moment, devant telle classe, pour tel individu, de même, l'art de gérer est dans l'exercice du jugement qui permet de déterminer les actions appropriées aux situations. Sans doute les connaissances acquises dans l'art de la gestion peuvent nous aider, mais quand on est jeune cadre, on apprend vite la différence entre l'école et la réalité. Et l'on apprend aussi par ses échecs ou ses demi-succès, car la réalité est une rude école. Or, d'où viennent ces échecs? Ils viennent d'un manque d'analyse permettant de discerner les différences. Les situations changent, mais on ne s'en aperçoit pas et on applique ce qui a réussi dans une situation analogue. On a sous-estimé des éléments-clés différents qui font justement la différence, car cette fois-ci ça ne marche pas. Les cadres expérimentés sont sujets à de telles erreurs. Plus on est expérimenté, plus on tend à reproduire des solutions constantes, plus on a de mal à changer de style pour s'adapter aux situations. La flexibilité mais aussi l'analyse minutieuse des faits, de leurs relations permettent des approches adaptées aux situations.

L'autre grande cause d'échecs vient de ce que nous sous-estimons certains phénomènes de blocage et que nous ne faisons pas assez d'efforts pour en comprendre les mécanismes. Quand on est jeune cadre, il y a une période d'illusion lyrique qui conduit à croire qu'il suffit d'être de bonne volonté pour qu'on ne suspecte pas notre bonne foi, qu'il suffit d'avoir une bonne idée pour qu'elle soit acceptée, qu'il suffit de demander pour que les choses se réalisent. Mais l'on découvre avec le temps que pour mener des actions, il faut tenir compte des contraintes de temps, d'argent, de procédures..., mais tout cela n'est rien en comparaison de ces blocages qui paralysent les organisations.

Mon expérience de gestionnaire, c'est-à-dire le fruit de mes réussites et de mes échecs, m'a fait découvrir avec le temps l'importance et la nature de trois types de blocage : celui de la résistance au changement, celui du conflit, celui de la structure d'action. Je dirai un mot sur chacun d'eux.

Les manifestations de la résistance au changement sont nombreuses : récriminations multiples, conflits de travail, lenteur dans l'exécution des tâches nouvelles, diffusion des rumeurs, boycottage... Nous les connaissons bien, mais si on ne comprend pas leurs mécanismes et leurs raisons, elles nous paraissent illégitimes et elles nous agressent. Par contre, si nous savons discerner les types de résistance au projet - s'agit-il de résistances liées aux personnes qui ont peur de l'inconnu ou qui sont appelées à changer d'habitudes, ou de résistances liées au système social informel des groupes qui bouleversent leurs intérêts, leurs droits acquis, la distribution des pouvoirs informels du groupe, ou de résistances liées au mode d'implantation du changement? - et ceci ne clôt pas la liste des types possibles de résistance, nous pourrons mieux les comprendre dans le sens empathique du terme et ainsi les prendre en charge dans le processus même du changement. Et la méthode même d'introduction du changement pourra varier selon les résultats de cette analyse : on recourra soit à la raison (information), soit à la rééducation (participation active, soutien), soit au pouvoir (coercition).

Il nous faut aussi prendre acte de la permanence du conflit, même si nous faisons tout pour l'éviter, et la culture de certaines organisations est même telle qu'elles ne progressent qu'en résolvant les conflits. Le

conflit ne prend pas nécessairement la forme aiguë où s'affrontent ouvertement et dramatiquement des intérêts différents. Il s'exprime aussi par le différend, la mésentente, le désaccord, la dispute, situations que nous connaissons bien. Mais, pour travailler à les atténuer, sinon à les faire disparaître, il nous faut ici aussi discerner ses différentes formes : le conflit que vit un employé peu satisfait du travail qu'il est contraint de faire, car il lui faut gagner son salaire, le conflit entre deux employés qui ne s'entendent pas sur les attitudes et les comportements à adopter (conflit de personnalité), les conflits entre deux groupes d'employés (les luttes de clan), les conflits entre les niveaux hiérarchiques, les conflits entre les services d'un même niveau hiérarchique, les conflits entre la ligne hiérarchique et la ligne conseil... Il faut aussi discerner les objets différents sur lesquels portent les conflits : définition des territoires, partage des champs de juridiction, attribution des rôles, allocation des ressources, détermination des priorités, imposition d'échéanciers... En effet, toutes ces situations ne peuvent être traitées de la même façon.

Ces phénomènes de résistance et de conflit ont été souvent analysés, mais il n'en est pas de même du troisième type de blocage, celui de la structure d'action, laquelle varie selon les organisations. Mais qu'est-ce qu'une structure d'action? Les comportements dominants tout comme les relations entre les individus et les groupes dans une organisation ne sont pas le résultat de la bonne volonté ou des seules affinités entre les personnes. Ils répondent à des logiques d'action souterraine, non visibles à l'oeil nu, qu'il faut reconstituer par l'analyse. Dans mon livre sur L'Avenir du cégep, dans le chapitre sur l'élève, l'enseignant, l'évaluation, j'ai essayé de dégager quelques-unes de ces structures d'action. Je n'y reviendrai pas ici. Mais si on veut changer les choses dans un système, il ne faut pas miser seulement sur la bonne volonté des acteurs, même s'il faut la solliciter, il faut aussi agir sur les contraintes qui influencent les actions, soit pour les changer, soit pour établir des contrepoids, soit pour mettre en oeuvre une forme de gouverne adaptée à la situation[7]. Mais je ne voudrais pas terminer sans vous dire brièvement une des autres manières d'être un cadre responsable.

3. *Pour être responsable, il faut développer les attitudes coutumières des personnes responsables.*

De nos jours, les projecteurs sont mis sur ce qui fait les cadres performants ou plus exactement sur ce qui fait les présidents de compagnie performants. Nous connaissons ces stars médiatisées de la gestion, ces chevaliers de l'excellence qui parfois quelques années après entraînent par leurs audaces aventureuses leur compagnie à la faillite. Non, les modèles de responsabilité auxquels nous devons nous référer sont autres, ce sont ceux de la responsabilité ordinaire, celui de notre père, de notre mère, de telle personne de notre famille ou de notre entourage, de tel enseignant ou de tel coordonnateur de département, ou de tel responsable syndical auxquels je pense. Or, les attitudes communes de ces gens responsables sont toujours les mêmes, ce sont le souci, la solidité, la droiture.

Être soucieux, c'est être consciencieux, c'est s'occuper des ensembles, mais aussi des détails, c'est être axé sur les résultats concrets à atteindre, c'est mettre l'accent sur la solution des problèmes, c'est être prévoyant, travailleur, productif, c'est appuyer ses subordonnés et être dur pour les irresponsables, c'est être équitable, compréhensif, amical, disponible. Être solide, c'est être déterminé, c'est donner la direction, c'est être fiable, prévisible, loyal, c'est être ferme tout en étant flexible, c'est être exigeant tout en étant tolérant à l'erreur, c'est revendiquer la responsabilité de l'échec et attribuer aux subordonnés ou aux collaborateurs la responsabilité du succès. Être droit, c'est être intègre, franc, honnête, c'est avoir intériorisé des principes d'action et de comportement, c'est avoir des convictions et pouvoir en témoigner.

Conclusion

J'ai terminé. Je ne vous ai rien appris. Je vous ai dit simplement ce que vous faites, ce qui constitue la trame même de votre existence professionnelle, les exigences de notre métier. Je n'ai pas évoqué par contre ces réalisations qui flattent *l'ego* des directeurs généraux et par lesquels se manifestent l'esprit d'entreprise et d'innovation des cégeps. Non, les choses dont je voulais parler, ce sont celles de notre quotidien, c'est d'abord par elles que s'exerce la responsabilité locale. Et ces choses sont telles que, sans forfanterie, nous pouvons nous dire fiers du métier difficile que nous faisons. Pour parler d'un métier, c'est toujours par ses exigences qu'il faut en rendre compte : cela seul entraîne le respect des autres. Si nous avions intériorisé une telle conscience de notre métier, pensez-vous qu'on pourrait exprimer devant nous un doute sur nos capacités d'assumer plus de responsabilités? Un simple regard suffirait pour faire ravaler ces paroles.

L'estime de soi rattachée au métier qu'on pratique est nécessaire pour accomplir tout métier. J'ai connu l'époque où l'enseignant qui postulait un emploi de cadre était considéré comme un traître par ses ex-collègues. J'ai connu l'époque où, lors de grandes négociations centralisées, les instances syndicales dénigraient les directions locales auprès de ministres qui accordaient une oreille complaisante à de telles intrigues. J'ai connu des époques où, alternativement ou ensemble, enseignants de cégep et cadres de cégep ont servi de boucs émissaires. De telles situations reviendront. Et si nous intériorisons l'image négative qu'on nous projette alors, elle nous fera douter de nous-mêmes. Aussi, le rôle d'une association comme

la vôtre n'est pas seulement celui de s'occuper des conditions de travail, il est aussi, soit par la défense, soit par le renforcement de l'identité professionnelle, de viser à augmenter l'estime professionnelle de ses membres. J'aimerais avoir pu aussi contribuer un peu, à ma façon, à ce même objectif, car on ne peut rien faire quand on est démoralisé.

Je vous remercie de m'avoir invité. Ceci m'a contraint à faire l'effort de trouver des mots pour dire le sens de ce métier que je fais comme vous et m'a permis d'en témoigner publiquement.

---

1. H. Erik ERIKSON. *Enfance et société*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1976.

2. L'atmosphère de l'oeuvre de Kafka tout entière consacrée à la faute est à l'opposé de celle de Saint-Exupéry, tout entière consacrée à la responsabilité. «Quand je sortis de ce bureau, j'éprouvais un orgueil puéril. J'allais être à mon tour, dès l'aube, responsable d'une charge de passagers, responsable du courrier d'Afrique. Mais j'éprouvais aussi une grande humilité. Je me sentais mal préparé» (Saint-Exupéry, Vol *de Nuit*). «Le premier signe d'une connaissance naissante écrasée par la faute est le désir de mourir. Cette vie semble insupportable, une autre inaccessible» (Kafka, *Journal*).

3. Dans les *Antimémoires*, Malraux raconte que trois personnages lui ont donné cette impression forte d'être à la fois là, très attentifs, et en même temps ailleurs, comme possédés par leur monde intérieur, leur vision : un moine qui, pendant la résistance, était aumônier de la brigade qu'il commandait, De Gaulle, Mao.

4. Voir les travaux de Kets de Vries et Miller, professeurs à l'Université McGill, et de Laurent Lapierre, professeur aux H.E.C.

5. J'emprunte cette expression au titre d'un livre qui vient de paraître en France chez Julliard : *Le temps des responsables*, de Alain Etchegoyen. Ce livre n'est pas encore arrivé à Montréal, mais il devrait être bon, car l'auteur est basque et professeur de philosophie!

6. Omar AKTOUF. *Le Management, entre tradition et renouvellement*, Paris, Gaëtan Morin, 1983.

   Michel CROZIER. *L'Entreprise à l'écoute. Apprendre le management post industriel*, Paris, Inter-Édition, 1990.

7. Ainsi, si on ne prend pas conscience que l'isolement est la structure d'action propre à l'enseignant — il est dans une situation d'entrepreneur privé, seul dans sa classe, maître du contenu de son cours dans la mesure où il respecte le plan cadre, maître de l'évaluation —, on ne comprend pas qu'il ne soit pas porté à des actions de collaboration. On ne comprend pas non plus pourquoi il est si farouchement attaché à son autonomie. Ainsi, si on ne comprend pas quelle est la structure d'action du regroupement des professeurs en département, on ne comprend pas un certain nombre de phénomènes vécus dans nos collèges. Contrairement à ce qu'on peut penser, la structure d'action du département n'a pas, d'abord, pour fonction d'assurer la qualité de l'enseignement, mais celle d'assurer des cours, donc d'assurer l'emploi! Le département universitaire ou le département du technique contrôle une partie importante des cours de son programme, mais non les départements préuniversitaires des collèges. La dérive corporatiste de ces départements, surtout quand ils regroupent les professeurs d'une seule discipline, leur attachement viscéral à maintenir l'instance départementale, le contrôle de l'appareil syndical dont ils s'assurent, est inscrite dans la logique même du fonctionnement de ce système. L'approche-programme qu'on veut instaurer va à contrepente de cette réalité, elle demande donc la mise en place d'une gouverne appropriée dont je ne peux ici indiquer les éléments. Parce que j'y réfléchis encore. Et aussi faute de temps.

Allocution de clôture

M. Jean Perron, directeur exécutif A.C.C.Q.

C'est encore à moi que revient l'insigne honneur de mettre le point final à cette activité colossale que fut cette dixième édition de notre colloque annuel.

Cette année toutefois — fait exceptionnel — je n'ai pas directement trempé dans l'organisation du colloque en tant que telle, étant à l'extérieur du pays pour ma propre édification personnelle. Cela ne m'a toutefois pas empêché de participer avec beaucoup d'enthousiasme au déroulement des présentes activités.

D'entrée de jeu, je vous l'avoue sans détour : cette réflexion constitue le préalable incontournable de l'exercice de la responsabilité. En effet, si l'on ne sait pas de quoi l'on parle, on peut en parler longtemps. Or, le déroulement du colloque a contribué à nous situer très concrètement où et comment devait s'exercer cette responsabilité.

D'ailleurs — et là vous allez dire que je prêche pour ma paroisse —, le colloque lui-même n'est-il pas le meilleur exemple du sens aigu des responsabilités de notre Association? Il démontre sans l'ombre d'un doute que nous sommes toutes et tous conscients de l'importance de préciser les limites de la responsabilité, mission qu'a acceptée l'Association à titre de représentante de l'intérêt de ses membres. Certes à prime abord, on pourrait considérer le thème audacieux, voire provocateur, surtout après la remise en question de l'existence même des cégeps...! Mais il faut le reconnaître : cela démontre tout simplement que les collèges n'ont pas peur d'affirmer leurs positions et de s'attaquer à des défis de taille. Et, bien que nous n'ayons pas toutes les réponses aux questions soulevées par le présent colloque, un important travail de débroussaillage a été effectué et les pistes que nous avons explorées ensemble permettront sans aucun doute de préciser davantage la mission des collèges au regard de la gestion.

Cette constatation m'amène à mentionner que les modèles de gestion que l'on retrouve dans les collèges peuvent être considérés comme des modèles sinon exemplaires du moins dignes d'une mention plus qu'honorable. En effet, notre Association a organisé de nombreux voyages d'études à l'étranger, notamment dans la plupart des grands pays industrialisés d'Europe. Le constat qui se dégage des observations effectuées dans ces pays est le suivant : aucun système d'éducation n'est aussi soumis à l'ingérence de l'État que le nôtre au Québec. Bien sûr, l'État doit chapeauter les grands courants éducatifs d'une société, mais de là à la coincer dans un cadre trop restrictif, il y a, je crois, toute une différence. Je pense qu'il nous faut composer avec des structures extrêmement lourdes et ceci m'amène à vous déclarer que les cégeps, en 25 ans d'existence, ont prouvé leur dynamisme.

En effet, malgré les nombreux contrôles et une gestion ministérielle de plus en plus sophistiquée (et le mot n'est pas trop fort), le réseau collégial est celui qui s'est développé le plus; en fait, je ne vous apprends rien en vous disant qu'il est encore en pleine croissance. On peut donc aisément en conclure qu'il y a, à la base, les éléments clés d'une gestion de très haut calibre. En fait, il constitue un bel exemple des modèles de gestion «d'efficacité et d'efficience» clamés par tous dont plusieurs devraient s'inspirer (le Conseil du trésor et la Fonction publique, entre autres...). Mon souhait le plus cher serait qu'ils le fassent : après tout, les méthodes que nos gestionnaires ont développées pourraient facilement être transposées ailleurs, n'est-ce pas?

Ceci m'amène (oh! très brièvement, n'en doutez pas de peur qu'on perçoive cette intervention comme trop corporatiste) à vous rappeler que le taux d'encadrement que nous connaissons dans nos collèges est nettement inférieur à celui que l'on trouve dans les autres réseaux (1 pour 19 dans les cégeps, 1 pour 10 dans la Fonction publique). Est-ce à dire qu'il faut deux cadres de la Fonction publique pour faire un cadre des cégeps? Mais trêve de plaisanterie : il s'agit là d'une preuve évidente de l'efficacité de nos gestionnaires. Il serait intéressant de chercher à comprendre l'origine d'une gestion si efficace. Je pense qu'on pourrait certainement la rattacher à ce que mentionnait M. Jean-Noël Tremblay : la capacité des gestionnaires des cégeps d'improviser, de composer avec la réalité quotidienne en dépit des contraintes de plus en plus lourdes.

Car c'est toute la force des membres de notre réseau : ce sont des gens qui, sans défier les lois, sans renier l'autorité, en arrivent tout de même à être responsables de leur engagement professionnel et à obtenir des résultats.

En conclusion, je ne peux que vous féliciter tous et toutes pour l'énergie que vous déployez afin de maintenir les collèges à la position qu'ils ont su atteindre car, si l'existence des cégeps a été remise en question, la qualité de la gestion, elle, ne l'a jamais été. J'espère simplement que cette activité contribuera à développer davantage le sentiment d'appartenance des cadres à ce réseau dynamique qu'est le réseau collégial.

En terminant, j'aimerais remercier toutes celles et tous ceux qui ont mis la main à la pâte pour faire de ce colloque une réussite. Je ne nommerai personne de peur d'en oublier, mais soyez sûrs que mes pensées positives vous accompagnent. Laissez-moi vous quitter avec cet extrait d'une chanson de Sylvain Lelièvre (épargnez-moi, de grâce, la douleur de vous la chanter) : «C'est pas facile d'avoir 20 ans : c'est plus mêlant qu'avant.» Merci!